

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Skupinové a komunitní formy práce
ve výchovném zařízení**

**Group and Community Methods
in the Residential Institute**

Autor rigorózní práce: Mgr. Jan Smolka

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Praha 2010

Závazné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem celou rigorózní práci vypracoval samostatně pod vedením doc. PhDr. Ivy Strnadové, Ph.D. a uvedl všechny informační zdroje. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 22. listopadu 2010

.....

Poděkování:

Děkuji velmi doc. PhDr. Ivě Strnadové, Ph.D., za podnětnou, laskavou a vstřícnou pomoc, kterou mi během zpracování mé rigorózní práce poskytovala.

Děkuji také respondentům výzkumné části práce. Chlapcům, kteří do toho šli, a nebyli ve vzdoru jako obvykle a jejich statečným matkám a otcům, kteří poskytli informovaný souhlas s pedagogickým výzkumem, a kteří to s chlapci statečně táhnou dál a dávají jim další životní šanci.

ANOTACE

Smolka, J. : **Skupinové a komunitní formy práce ve výchovném zařízení.**

Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2010, 195 stran rigorózní práce

Cílem předkládané rigorózní práce je představení reedukačního programu pro adolescenty, kteří byli soudem umístěni do výchovného zařízení. Reedukační program TAAN je součástí jejich resocializačního plánu. Cílem tohoto plánu je návrat adolescentů do rodiny po ukončení devátého ročníku základní školy a studium střední školy. Program TAAN má čtyři fáze, trvá jeden školní rok.

První kapitola je věnována teorii socializace a sociálního učení, které vede k získání potřebných dovedností a kompetencí. V druhé kapitole se autor zabývá možnostmi reedukace a resocializace jedinců, u kterých dochází k dlouhodobě nepříznivému vývoji. Komparace historických a současných reedukačních modelů je základem pro implementaci vlastních přístupů autora.

Třetí kapitola představuje cílovou skupinu reedukačního programu. Jsou to adolescenti s poruchami chování, kteří mají ADHD, mají agresivní projevy, nerespektují své rodiče a experimentují s návykovými látkami. Čtvrtá kapitola popisuje základní mechanismy metodického přístupu, který se nazývá výcvik sociálních dovedností. Je popsán teoretický model výcvikového programu a jeho účinné faktory, pomocí nichž dochází k nácviku sociálních dovedností a kompetencí. V páté kapitole se autor zamýšlí nad osobními i odbornými předpoklady, které jsou nezbytné pro lektora výcviku.

V praktické části práce, v šesté kapitole, přichází detailní popis reedukačního programu TAAN a jeho metod. Jedná se o skupinové a komunitní formy práce, aktivity zážitkové pedagogiky a speciálně-pedagogické terapeutické metody. Sedmá kapitola je věnována metodologii výzkumu a fenomenologickému myšlenkovému postupu, který autora dovedl k využití metody realistické evaluace.

Efektivita reedukačního programu TAAN je v osmé kapitole zkoumána pomocí případové studie sociální skupiny, pozorování a rozhovorů. Devátá a desátá kapitola, výsledky výzkumu, obsahuje analýzu, vyhodnocení a interpretaci dat. Informuje o fungování programu, popisuje kontext, ve kterém byl realizován a přináší návrhy změn, které mohou vést k inovaci programu. Tato část práce přináší také doporučení změn legislativy, které umožní rozšíření programu a využití zahraničních příkladů dobré praxe. V diskusi, jedenácté kapitole, autor

srovnává program TAAN s různými přístupy a modely výcviků sociálních dovedností a otevírá prostor pro pokračování výzkumu. V závěru práce, ve dvanácté kapitole, jsou shrnuty silné stránky a limity programu a pojmenována rizika chybných interpretací.

Klíčová slova: ADHD, poruchy chování, adolescenti, riziková mládež, výcvik sociálních dovedností, skupinové a komunitní formy práce, intervence, modifikace chování, případová studie, evaluace programu.

ANOTATION

Smolka, J. : **Group and Community Methods in the Residential Institute**

Faculty of Education, Charles University in Prague, 195 pages theses.

The aim of the thesis is the evaluation of the programme social skills training for adolescent boys who are placed in residential care by a court. The TAAN re-educational programme represents a part of their resocialisation plan. The aim of this is for boys to return to their original families after completing primary school and to start their study on a secondary school. The TAAN programme has four phases and lasts one school year.

The first chapter is dedicated to the socialisation theory and social learning which leads to obtaining necessary skills and competencies. In the second chapter the author examines the theory of re-education and resocialisation of individuals who have faced long term negative development. The comparison between historical and current re-educational models is the basis for the implementation of the author's approaches.

The third chapter presents the target group of the re-educational process. These are adolescent boys with a behavioural disorder, most frequently ADHD with aggressive symptoms who do not respect their parents and have experience with drugs. The fourth chapter describes the basic mechanism of the methodological approach called social skills training. The author focuses on a theoretical model of the program and its effective factors used for the social skills practice. The fifth chapter is dedicated to personal and professional qualifications necessary for the training lector.

In the practical part, the sixth chapter provides a detailed description of TAAN re-educational programme and its methods. The seventh chapter clarifies the research methodology and phenomenological thought process which led author to use the method of realistic evaluation.

The effectiveness of the TAAN re-educational programme is validated through the case study of the social group, observations and interviews (chapter no. 8). The ninth and the tenth chapter, research outcomes, contains the final data analysis, evaluation and interpretation. It provides information on how program functions, describes the context within which the program was realised and brings a proposal for amendments which could lead to innovation in the program. The report also provides a recommendation for legislative changes which will enable the extension of the program and the usage of best practice from abroad.

In the discussion part, chapter no. 11, the author compares the TAAN programme with other approaches and social skills models and opens the discussion for further research. At the end, in the twelfth chapter, the programme strenghts and weaknesses are summarised and risks of wrong interpretations are defined.

Key words: ADHD, Behaviour Disorders, Adolescents, At-risk Youth, Social Skills Training, Group Therapy, Intervention, Behaviour Modification, Cause Study, Programme Evaluation

Obsah

Úvod.....	12
-----------	----

Teoretická část

1. Socializace a sociální dovednosti.....	14
1.1 Socializace osobnosti.....	14
1.2 Sociální učení.....	16
1.3 Sociální prostředí.....	17
1.4 Sociální normy, pozice a role.....	18
1.5 Sociální dovednosti a klíčové kompetence.....	20
1.6 Deficity sociálních dovedností a možnosti intervence.....	24
2. Reedukace a resocializace.....	27
2.1 Reedukace jako proces sociálního učení.....	27
2.2 Resocializační a reedukační modely.....	28
2.2.1 Reedukační a resocializační modely uzavřené.....	30
2.2.2 Reedukační a resocializační modely komunitní a polootevřené.....	31
2.3 Komunitní principy v reedukačním zařízení.....	33
3. Klienti výchovného zařízení.....	37
3.1 Poruchy chování.....	37
3.2 Dělení poruch chování.....	38
3.3 Hyperkinetická porucha – ADHD.....	40
3.4 ADHD a kognitivní schopnosti.....	41
3.5 ADHD a sociální integrace.....	43
3.6 ADHD v adolescenci.....	47
3.7 Charakteristika rodinného systému dítěte.....	49
4. Výcvik sociálních dovedností.....	54
4.1 Účinné faktory ve výcviku sociálních dovedností.....	58
4.2 Faktory týkající se individuálních sociálních dovedností jedince.....	59
4.2.1 Zpětná vazba.....	59
4.2.2 Získání nových informací.....	60
4.2.3 Zkoušení a nácvik nového chování.....	60
4.2.4 Náhled.....	60
4.2.5 Sebeprojevení.....	62
4.2.6 Odreagování.....	62
4.3 Faktory týkající se kooperace a členství ve skupině.....	63
4.3.1 Členství ve skupině.....	63
4.3.2 Skupinová koheze.....	63
4.3.3 Skupinová dynamika.....	64
4.3.4 Emoční podpora.....	65
4.3.5 Korektivní zkušenost.....	65
4.3.6 Kognitivní disonance.....	65
4.3.7 Pomáhání druhým.....	66

5.	Lektor výcviku sociální dovedností.....	66
5.1	Odborné kompetence pedagoga ve výchovném zařízení.....	66
5.2	Výcviková zkušenost lektora reedukačního programu.....	68
5.3.	Odborná podpora lektorů reedukačního programu.....	69

Praktická část

6.	Reedukační program TAAN.....	72
6.1	Fáze reedukačního programu.....	72
6.2	Zásady reedukačního programu.....	75
6.3	Výcvikové metody a techniky programu TAAN.....	76
6.3.1	<i>Komunitní setkání.....</i>	<i>77</i>
6.3.2	<i>Interakční tematická skupina.....</i>	<i>79</i>
6.3.3	<i>Interakční hravá skupina.....</i>	<i>81</i>
6.3.4	<i>Hodnotící skupina – večerní reflexe dne.....</i>	<i>83</i>
6.3.5	<i>Peer skupina - spoluspráva dětí.....</i>	<i>84</i>
6.3.6	<i>Zátěžový program.....</i>	<i>85</i>
6.3.7	<i>Tvořivé aktivity.....</i>	<i>87</i>
6.3.8	<i>Režimové aktivity.....</i>	<i>88</i>
6.3.9	<i>Další metody uplatňované ve výcviku sociálních dovedností.....</i>	<i>89</i>
7.	Plán a metodologie výzkumu.....	91
7.1	Paradigma výzkumu.....	91
7.2	Výzkumný problém, otázky a cíl.....	91
7.3	Výzkumný soubor.....	95
7.4	Evaluační výzkum reedukačního programu TAAN.....	96
7.5	Kvalita výzkumu.....	97
7.5.1	<i>Etické aspekty výzkumu.....</i>	<i>98</i>
7.5.2	<i>Výzkumník a zkoumaná problematika.....</i>	<i>99</i>
7.5.3	<i>Validita a reliabilita výzkumu.....</i>	<i>99</i>
7.6	Metody sběru dat.....	100
7.6.1	<i>Případová studie.....</i>	<i>100</i>
7.6.2	<i>Standardizované pozorování.....</i>	<i>101</i>
7.6.3	<i>Průběžné pozorování.....</i>	<i>104</i>
7.6.4	<i>Rozhovor podle návodu.....</i>	<i>104</i>
7.7	Změny v plánu výzkumu.....	106
7.8	Zpracování výzkumných dat.....	106

8.	Případová studie sociální skupiny.....	108
8.1	Popis výchovného zařízení.....	108
8.2	Zázemí sociální skupiny ve výchovném zařízení.....	109
8.3	Odborný tým výchovného zařízení.....	110
8.4	Fenomenologický pohled na sociální skupinu.....	111
8.5	Demografický popis sociální skupiny.....	113
8.6	Sociální skupina – „neklidní devátáci“.....	115
	Alan, Jan, Kamil, Milan, Pavel, Tadeáš	
8.7	Shrnutí problémového chování členů sociální skupiny.....	120
8.8	Další vývoj sociální skupiny – podzim.....	121
8.9	Další vývoj sociální skupiny – zima.....	122
8.10	Další vývoj sociální skupiny – jaro.....	123
8.11	Další vývoj sociální skupiny – konec školního roku.....	125
8.12	Další vývoj sociální skupiny – prázdniny.....	126
9.	Analýza výzkumných dat.....	127
9.1	Kategorizace údajů ve výzkumných datech.....	128
9.2	Základní kategorie výzkumných dat.....	131
	9.2.1 Skupinové a komunitní formy práce.....	132
	9.2.2 Aktivní přístup a emoční kompetence.....	135
	9.2.3 Rozvoj sociálních dovedností.....	136
	9.2.4 Návrat domů.....	138
10.	Výsledky výzkumu.....	142
10.1	Shrnutí výzkumných předpokladů.....	146
10.2.	Interpretace výsledků výzkumu.....	147
	10.2.1 Situovanost – rodinná situace členů sociální skupiny.....	148
	10.2.2 Kontext – opakované intervence a hledání vhodných přístupů.....	148
	10.2.3 Kontext - rizikové faktory a sociální stabilita.....	149
	10.2.4 Pravidelnosti – nedostatek empatie a obranné mechanismy.....	152
	10.2.5 Mechanismy – pevné hranice a důslednost.....	153
	10.2.6 Mechanismy – dilemata a odborná podpora týmu.....	153
	10.2.7 Změna – vnitřní zdroje týmu při plánování a realizaci programu.....	154
	10.2.8 Změna – vnější diferenciací výchovných zařízení.....	155
	10.2.9 Změna – reedukační pobyty na dobu určitou.....	156
11.	Diskuse.....	157
11.1	Doporučení inovace programu.....	158
12.	Závěr.....	160
12.1	Doporučení pro pokračování výzkumu.....	160
	Summary.....	162
	Vysvětlení některých užívaných pojmů.....	166
	Literatura.....	168
	Přílohy.....	179

Seznam tabulek a schémat

Tabulka č. 1 - Typy sociálních dovedností

Tabulka č. 2 - Sociální dovednosti a klíčové kompetence v reedukačním programu

Tabulka č. 3 - Klasifikace a třídění výzkumných dat

Tabulka č. 4 - Kategorie výzkumných dat

Schéma č. 1 - Vztah mezi skupinovými a komunitními formami práce

Schéma č. 2 - Faktory ovlivňující úspěšný návrat dítěte do rodiny

Schéma č. 3 - Vztah mezi výzkumnými předpoklady

Schéma č. 4 - Vztah mezi intervenčním plánem a rizikovými faktory

Příklad č. 1 - Komunitní setkání

Příklad č. 2 - Skupinová setkání

Příklad č. 3 - Peer skupina - spoluspráva dětí

Příklad č. 4 - Autoregulace chování

Příklad č. 5 - Kooperativní chování

Příklad č. 6 - Respektování rodičů

Příklad č. 7 - Riziko návykových látek

Příklad č. 8 - Návrat domů

Úvod

Národní akční plán transformace systému péče o ohrožené děti otevírá prostor pro odborné diskuse a polemiky kudy dál s „ústavní výchovou“ v tuzemském pojetí. Ze zahraničí čerpáme cenné zkušenosti a modely náhradní rodinné a výchovné péče - profesionálních pěstounů, programů komunitních sociálních služeb, sanace rodiny, preventivních a reedukačních center apod. Tuzemská praxe náhradní výchovné péče, poučující se z pozitivních i negativních zkušeností zahraničních přístupů, se s jistou dávkou opatrnosti, až odborné skepse, nerada vzdává osvědčených forem pobytové péče v dětských domovech a výchovných zařízeních. Je ale zřejmé, že určité změny budou nevyhnutelné. Vedle přístupů, které preferují včasnou intervenci a sanaci původní rodiny dítěte, vedle inkluzivně organizovaných forem vzdělávání, pedagogické asistence a dalších účinných metod, budou v Čechách i nadále děti a dospívající, které soud svěří do péče ústavního zařízení. Aby se ústav nestal jen přestupní stanicí mezi krizovým obdobím před umístěním a nejistým obdobím po ukončení ústavní výchovy, je důležité hledat a ověřovat modely speciálněpedagogické intervence, které budou efektivní v kontextu doby a typologie cílové skupiny.

S vědomím teoretických východisek transformace systému péče o ohrožené děti a současně se znalostí praxe výchovných zařízení bych rád přispěl do probíhající odborné diskuse. Na příkladu reedukačního programu, kterého jsem spoluvůrcem, představím výchovný systém, sestávající se z intervenčního programu cíleného na statisticky významnou skupinu klientů a intenzivní spolupráci s jejich biologickými rodinami.

Při hledání teoretických zdrojů se setkávám s metodologií a terminologií speciálně i obecně pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou, sociálněpedagogickou, právní a v neposlední řadě klinickou. Tento výčet postihuje složité postavení ohroženého dítěte v systému péče o něj.

Výcvik sociálních dovedností, jehož postupy a principy chci ve své práci empiricky ověřit, chápu jako primárně speciálně a sociálně pedagogickou metodu, která může být účinným nástrojem k přeučení (reedukaci) chybných sociálních návyků a vzorců chování jedince. Resocializace je pojem širší, reedukaci nadřazený, je v něm více počítáno s mezioborovým přístupem. Z hlediska zkoumání metod a jevů se jedná o složitější proces, protože do něj vstupuje více proměnných (sociální prostředí dítěte, soudy a instituce). I z pohledu časové dotace, které se dostává výchovnému zařízení na intervenční působení u dětí končících základní povinnou školní docházku, se pro realizovaný program ukazuje vhodnější používat

termín reedukační. Obvyklá délka pobytu dítěte se pohybuje mezi jedním až dvěma roky (viz osmý a devátý ročník základní školy).

Výchovné zařízení poskytuje díky organizačně a legislativně neuspokojivé situaci a nemožnosti přijímat klienty cíleně a koncepčně až inkluzivní formu vzdělávání dětem se sociálním znevýhodněním, v kombinaci se zdravotním postižením (hyperkinetická porucha, psychiatrická onemocnění dětského a adolescentního věku, závislostní chování), z pohledu podpůrných opatření se jedná o „rozsáhlou podporu“. Po důkladné pedagogicko psychologické, ale i klinické diagnostice, je zvláště třeba zdůraznit komorbidní povahu postižení umístěných dětí, což proces speciálněpedagogického působení činí náročnějším než v dřívějších dobách.

Ústavní výchova v současném transformačním pojetí výchovného zařízení může být formou provázení dítěte, s prvky sanace původní rodiny, nikoliv separací dítěte od jeho rodiny. Základním teoretickým východiskem speciálněpedagogického přístupu, který prochází jako hlavní linie teoretickou částí práce, je model integrativní reedukace. Jedná se o záměrné speciálněpedagogické působení sycené psychoterapeutickými prostředky. Tento model je aplikován v stávajícím kontextu systému péče o ohrožené děti, který má být transformačními aktivitami měněn. Změnou však může být i to, že se oblast náhradní výchovné péče stane méně funkční než je tomu dosud, a to vlivem společenských okolností, ke kterým patří špatná vymahatelnost práva a soudních rozhodnutí, z toho plynoucí útekovost dětí ze zařízení, v neposlední řadě i rostoucí agresivita a arogance těchto mladých lidí.

To vyvolává oprávněné obavy, v jakém sociálním kontextu a jak motivovaným klientům budeme poskytovat své speciálněpedagogické a jiné služby. Naděje na změnu chování je závislá na motivaci klienta ke změně a k sociálnímu učení, tj. na míře jeho zapojení do nabízených intervencí a aktivit. Výcvik sociálních dovedností vychází z komunitních principů a sociálně psychologických výcvikových programů, aplikuje jejich postupy do reality pobytového výchovného zařízení s klienty ve vývojovém období pubertálního negativismu či adolescentního hledání, často se sociální zkušeností nedůvěry ve „svět dospělých“. Skupinové a komunitní formy práce jsou jednou z možností, jak problémové dospívající motivovat ke spolupráci, ukotvit je v sociálních vztazích, dát jim formou sociálního učení návod ke zvládnutí běžných životních situací. Není to záchrana všech, spíše šance pro některé. To oprávněně vyvolává otázky a hledání odpovědí na ně:

- JAK a PROČ reedukační (výchovný, komunitní) program funguje?
- CO sociální skupina v programu dělá a KAM jí to vede?

Teoretická část

1. Socializace a sociální dovednosti

1.1 Socializace osobnosti

Člověk žije v rozsáhlé síti vztahů s ostatními lidmi a se svým sociálním prostředím. Tyto vztahy jsou již od narození rozhodující pro jeho socializaci. „*Socializací rozumíme určitou schopnost vyznat se ve vlastní existenci a v existenci svého okolí – být ve vzájemném souladu*“ (Belz, Siegrist 2001, s. 37). Po získání základní emocionální výbavy, v níž jde o vytvoření bazální důvěry nebo jistoty, že je jedinec přijímán, tedy po primární socializaci v rodině, následuje socializace sekundární. Ta začíná, když dítě vystupuje z rodiny. V mateřské škole, ve škole a při různých aktivitách (např. při hrách) se dítě dostává do kontaktu s jinými lidmi. Zakouší jiné normy, hodnoty, názory a postoje. Podle Belze a Siegrista (2001) nabízí sociální skupiny jedinci stále nové afektivní konstelace a situace, kterým musí neustále přizpůsobovat své vlastní pocity a schopnosti. Každý jedinec může prostřednictvím těchto procesů poznávat sám sebe, nové aspekty a reakce a začlenit je jako rozšíření obrazu vlastní osobnosti. Tím se rozšiřuje repertoár rolí, kterých si je vědom. Člověk jako sociální bytost je odkázán na skupiny a prostřednictvím skupin se integruje do společnosti. Podle Michalové (2007) je socializace osobnosti uskutečňována záměrně a cíleně výchovou, ale i mimovolně, působením přátel, kamarádů a médií.

„*Vztahy uvnitř skupiny se utvářejí prostřednictvím chování jednotlivce, vzájemných vztahů mezi členy skupiny a prostřednictvím sociometrické situace zúčastněných, přičemž také mezi těmito třemi faktory působí zpětná vazba*“ (Belz, Siegrist 2001, s. 38). Jedinec si osvojuje projevy chování a jednání, které v dané společnosti platí. „*Z hlediska svého cíle bývá socializace osobnosti obvykle definována jako proces utváření osobnosti jejím začleňováním do společnosti pro život v této společnosti*“ (Helus 2003, s. 93). Socializace vede k postupné přeměně člověka z biologické bytosti v bytost lidskou, a to vlivem sociálního prostředí, hry a práce. Socializace je tedy vytváření orientace v oblasti společenských hodnot, v jejich složitém systému. Patří sem např. vytváření pojmu zla a dobra, pojetí slušného a neslušného, vytváření hygienických a pracovních návyků, zdokonalování pohybové a výrazové činnosti, zjemňování citových stavů, osvojování společenského chování, příprava na životní role a další (Kohoutek, 1998).

Socializaci je třeba nahlížet ontogeneticky jako formování konkrétního typu osobnosti, dále pak fylogeneticky, z hlediska druhových vlastností lidstva. Fylogeneticky nahlížená socializace zkoumá především vliv lidské práce a hry, vliv vývoje lidské řeči a lidského vědomí. Z pohledu ontogenetické socializace je pro další vývoj jedince zvláště významný vývoj bazálních osobnostních charakteristik. „*Díky souběhu vnímavosti a závislosti dochází působením socializace v dětství a mládí k vývoji těchto základních charakteristik, dispozic (předpokladů) a tendencí (sklonů), které mají snahu prosazovat se v průběhu celého dalšího života*“ (Helus 2003, s. 97). Mezi negativně působící bazální osobnostní charakteristiky, často vedoucí až k vyhledání odborné pomoci, patří extrémní citová závislost na nějaké osobě (nejčastěji matce), sklon k sebepodceňování, nedostatek rozhodné iniciativy ve sledování životních cílů, tendence k úzkostnosti a strachu.

Zdravě se vyvíjející jedinec vyrůstá tak, jak společnost stanovila normy. Mechanicky tak vrůstá do společnosti. Otázkou je, v jakém poměru je sociální vývoj určován zděděnými danostmi, tedy vlohami, nebo vnějšími vlivy prostředí. Vysvětlení vývojového procesu současně ovlivněného faktory zděděnými a vlivy prostředí přináší model senzibilních období a krizových období (Helus 2009). Tento model předpokládá, že vědomý a nevědomý proces učení probíhá nejlepším možným způsobem, jestliže jedinec dosáhl úroveň zralosti nutnou pro naučení určitého obsahu. Jako senzibilní období jsou označovány ty fáze vývoje, ve kterých bylo dosaženo ve srovnání s předchozími fázemi optimální úrovně zralosti a tato zralost je předpokladem pro úspěchy v učení. Způsob výuky čtení by nebyl úspěšný u ročního dítěte, protože jeho tělesná a duševní zralost je nedostatečná. Dostatečně vyvinuté sedmileté dítě se naučí číst, vede-li ho k tomu vhodně jeho sociální okolí (učitelé, rodiče).

V procesu socializace se člověk stává jedinečným individuem, vlohy a prostředí samy o sobě však nestačí. S přibývajícím věkem je vývoj stále více určován dalším faktorem – seberegulací. Dítě prosazuje vědomě vlastní rozhodnutí, vytváří plány, nese zodpovědnost za své činy. Vliv vloh a prostředí v žádném případě nemizí, stává se pouze relativnější. Nevědomě působící vlivy se mění na vědomě utvářené podmínky života. Společnost vynakládá velké úsilí na socializaci svých členů, tj. na to, aby ve skupině, ve které žijí, jednali podle daných pravidel, aby byli jejími platnými členy a aby přispívali k její stabilitě. „*Na druhé straně se člověk sám z vlastního rozhodnutí vystavuje vlivu jiných lidí a skupin, od nichž očekává potvrzení a usměrnění svého osobního vývoje, posílení své svobody, upevnění a zušlechtění svého charakteru*“ (Říčan 2009, s. 204). Zásluhou složitého procesu socializace se jedinec stává osobností.

1.2 Sociální učení

Sociální učení je podle Kerna (1999) tendence ke změně chování. Chování vzniká interakcí mezi skupinovým schématem sociálních rolí a reálnou sociální situací. Je výsledkem sociálního učení, které může být ovlivněno novým učením i přeučením. Tato změna se odehrává na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní a je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém dění, nikoliv v mentálním. Sociální učení je proces, kterým jedinec dospívá k socializaci, má několik základních forem či mechanismů. Ty nepůsobí samostatně, ale navzájem se prolínají a doplňují.

Učení kladným a záporným zpevňováním (posilováním) se děje na základě zpětných vazeb, nejčastěji pomocí nějakého systému odměn a trestů. Pozitivní posilování žádoucího chování je podle Riefové (1999) nejlepší strategie, jak dosáhnout změny chování a přitom u dítěte budovat sebeúctu a respekt. Učením sociální nápodobou neboli imitací si člověk osvojuje jednoduché úkony i složité strategie a role. Nápodoba je nezáměrné sociální učení. Není spojeno s uvědomovaným chováním, je to obvykle neúplné opakování vzoru. Nevýhodou je, že dochází k nápodobě i nežádoucích, nevhodných věcí. Vliv na to, co jedinec napodobuje, mají citové vazby mezi vzorem a napodobujícím. Identifikace s modelem (jinou osobou) zahrnuje podle Říčana (2009) napodobování se zvnitřněním modelu. Sociální informování je přesvědčování o tom, co je správné a v souladu s vnitřními i vnějšími normami.

„Každý člověk je v průběhu života stále nucen usilovat o integritu, jednotu, celistvost, neporušenost své osobnosti tím, že se přizpůsobuje nejrůznějším náročným životním situacím, vnějšímu prostředí i svému vnitřnímu světu“ (Kohoutek 1998, s. 67). Při pasivní adaptaci (akomodaci) se člověk převážně přizpůsobuje vnějšímu prostředí, při aktivní adaptaci (asimilaci) člověk do jisté míry přizpůsobuje prostředí sobě samému. Každý jednotlivý proces adaptace má čtyři základní aspekty:

- emočně energetický;
- kognitivní (poznávací);
- volní;
- sociální (charakterově – morální).

Má-li být chování či vývoj jedince z hlediska duševní hygieny optimální, musí být v souladu se všemi těmito aspekty adaptace. Lidé se liší ve využívání přizpůsobovacích technik, které volí v běžných, ale zejména náročných sociálních situacích (Kohoutek 1998).

Při nedostatečném či nesprávném přizpůsobení hovoříme o maladaptaci, při snahách o odchýlení od společenských norem je užíván termín sociální deviace (sociálně nepřizpůsobivé jednání a chování, sociálně patologický jev).

1.3 Sociální prostředí

Psychosociální klima bývá definováno jako odraz reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení účastníků. „*Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jedinci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima*“ (Průcha 1997, s. 339). Důležitou oblastí zkoumání pedagogiky je podle Krause (2001) vztah mezi vývojem individua a jeho prostředím. Podle charakteru a obsahu prvků, jímž je dané prostředí tvořeno, rozlišujeme prostředí přírodní, kulturní, společenské a sociální. Na kvalitě sociálního prostředí se podílí mnoho faktorů, nejdůležitější jsou naplňování základních potřeb člověka, organizace a pravidla soužití, kvalita vztahů a chování mezi zúčastněnými lidmi. „*V kterékoliv lidské skupině, v níž dochází k interakci a komunikaci, si vytvářejí jednotliví členové skupiny postoje k jiným členům. Při dlouhodobé či opakující se interakci mají tyto postoje silný vliv na klima, které účastníci prožívají*“ (Průcha 1997, s. 356).

Při hodnocení kvality sociálního prostředí z hlediska naplňování základních lidských potřeb zvažujeme jednak potřeby fyziologické, jednak psychologické. Helus (2003) chápe potřebu jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví. Společným rysem motivů je přivodit si určité city, zejména příjemné, a vyhnout se nepříjemným (Říčan 2009). Primární motivy, jak fyziologické, tak psychologické, jsou dány instinkty a z nich zformovanými pudy. Sekundární motivy pak vznikají učením na základě primárních motivů.

Matějček (1998 in Matějček 2005) vymezil pět základních psychologických potřeb, nezbytných pro zdravý a plnohodnotný vývoj dítěte. Uvádí:

- potřebu stimulace;
- potřebu smysluplného světa;
- potřebu životní jistoty;
- potřebu bezpečí a lásky;
- potřebu pozitivní identity;
- potřebu otevřené budoucnosti.

Osobnost jedince a jeho způsob chování a jednání jsou spoluvytvářeny sociální realitou, s níž je ve styku a v níž vyrůstá a vyvíjí se pod vlivem sociálních vazeb a kontaktů, které mohou vývoj nejen stimulovat, ale také deformovat. Vývoj lidských emocí je bezprostředně spjat s působením jiných lidí. Absence pozitivních sociálních vazeb se odráží na deformaci psychiky jedince. Absence pozitivních sociálních vazeb na straně jedné a silná potřeba tyto kontakty navázat a prožít na druhé straně jsou ve své protichůdnosti nejčastějším zdrojem psychických poruch. Ty pak zpětně znesnadňují navázání potřebných sociálních vztahů. Úkolem vzdělávací instituce, v tomto případě školy nebo školského zařízení, je cíleně napomoci tomuto zprostředkování sociálních vazeb a vztahů.

Důležitými ukazateli kvality sociálního prostředí jsou srozumitelná pravidla soužití a vyvážená, potřeby jednotlivých členů naplňující, organizace. Do této oblasti spadá distribuce úkolů, organizace činností, režim dne, životospráva apod. To jsou nástroje, kterými je v reedukačních systémech zajišťováno a nacvičováno dodržování pravidel a vytváření pravidelnosti a jistoty. Jsou projevem dynamiky, opakování, rytmu a tempa. Reedukační systémy jsou specifické typy sociálního prostředí uměle vytvořené k navození procesu sociálních učení a resocializace jedinců, u kterých byl proces socializace vážně narušen. Komunitní principy v těchto zařízeních, tak, jak budou dále popsány, k tomu vytváří edukačně i terapeuticky vhodné podmínky.

1.4 Sociální normy, pozice a role

Skupinová příslušnost provází člověka po celý život, současně skupina funguje jako jakési sociální zrcadlo pro sebepojetí a sebehodnocení jedince (Bártlová 2006). Sociální skupiny jsou společenství lidí, kteří se řídí stejnými normami a pravidly, mají společný cíl, obvykle je pojí vzájemná propojenost sociálních rolí. Primární skupina, tj. rodina, přispívá k prvním typicky lidským projevům, je základem sociálních rolí, jedinci se v ní seznamují s rolí, která vyplývá ze získaného sociálního statutu. Sekundární neboli druhotná skupina (výchovná skupina, školní třída, parta) je charakteristická učením se specifickým projevům v různých sociálních situacích, je to nadstavba po zvládnutí požadavků v primární skupině.

Individuální chování jednotlivých lidí lze objasnit z jejich dominující role ve společnosti (Fürstová 1997). Jak se jedinec pohybuje v různých skupinách lidí, dochází k vytváření jeho místa ve společenství lidí, tj. sociálního statusu a sociálních rolí. Skupina poskytuje podle Bártlové (2006) srovnávací rámec pro postoje a jednání člověka, utváří jeho pojetí sociální reality a jeho sociálních rolí. Sociální status přináší očekávaný způsob chování a jednání

v návaznosti na příslušnou sociální roli. Sociální status vyplývá ze sociálních norem. „*Pozice (status) je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila*“ (Kohoutek 1998, s. 50). Člen určité sociální skupiny postupně poznává a přijímá za svůj systém skupinových pravidel, norem a cílů, což má vliv na utváření a změny jeho vlastní osobnosti, na tzv. individuální vzorec chování ve společnosti (Kohoutek, 1998).

Knobloch (1999) uvádí, že v mysli člověka je zakódován jakýsi model malé sociální skupiny, včetně jejího schématu. Skutečné osoby a odpovídající schéma rolí v určité sociální skupině se navzájem ovlivňují. Schémata rolí jsou souborem představ a očekávání, přispívají k sociální percepci a určitému způsobu jednání. Skutečné osoby potvrzují nebo vyvrací tato očekávání. Schéma vlastní osoby je důležitou součástí skupinového schématu, patří sem sebehodnocení, sebereflexe, ale i sebeklam a sebeidealizace. Všechny reálné i uměle sestavené (např. výcvikové) skupiny obsahují podobné role. To, že se jedinec v podobné roli chová podobně, mu usnadňuje společenský styk. Zaujímání rolí jedincem může být i neadaptivní, neúspěšné a frustrující, děje se tak až s překvapující nepoučitelností. Sociální přeučení neboli reedukace je mimo jiné i snahou o předefinování určitých maladaptivních sociálních rolí a snahou o nahlédnutí skupinového či osobního schématu rolí jedince.

Podle Kohoutka (1998) by základem pro společenské jednání člověka měly být vztahy založené na úctě, důvěře a spolupráci a respektování zásady individuálního přístupu k lidem, na základě poznání jejich osobnosti. Souhrnně lze říci, že jde o to, aby lidé jednali racionálně a v souladu se zásadami etiky (mravnosti) a estetiky. „*Dodržování norem poskytuje člověku vědomí a prožívání vyrovnanosti, pohody, vyváženosti, klidu a rovnováhy*“ (Kohoutek 1998, s. 72).

Z hlediska konformity se skupinou lze rozlišit jedince konformní, kteří vždy podléhají skupině, a nekonformní, kteří jednají opačně než žádá skupina, a jedince nezávislé, kteří si udržují svoje názory a postoje i přes nátlak skupiny. Nejvýznamnějším činitelem skupinového vlivu je patrně atraktivita skupiny. Je-li jedinec na členství ve skupině zainteresován, má na něj skupina větší vliv. Jestliže je práce skupiny pro něho nevýznamná, nezajímavá nebo má pocit, že se nedokáže prosadit nebo uplatnit, dochází k nižší motivaci pro daný výkon. Podle Kohoutka (1998) je cílem sociálního učení jednání altruistické a prosociální, které se vyznačuje skutky a činy vykonávanými ve prospěch druhého, bez očekávání odměny nebo sociálního souhlasu.

Aby bylo možné pochopit a předvídat jednání člověka, je podle Fürstové (1997) třeba znát obraz, který má člověk o světě, tedy jeho postoj. Postojem rozumíme připravenost reagovat určitými pocity, představami a způsoby chování na určité osoby, objekty a situace. Postoje se

získávají během života při konfrontaci se sebou samým a prostředím, procesy sociálního učení při tom hrají podstatnou roli. Postoje vznikají v interakci s normami. Normy nejsou nikdy přesnými návody činností, spíše vymezují určité hranice pro jednání. Jde o pravidla a modely chování, které mají nadindividuální charakter, nejsou tedy jen výtvozem jedinců, procházejí procesem objektivizace ve skupinovém vědomí. Vzhledem k relativní časové a obsahové sociální stabilitě umožňuje existence norem a pravidel předvídatelnost sociálního jednání a formování sociálních rolí. Řád a stabilitu společnosti, a tedy i jednotlivých skupin, zajišťuje i tzv. sociální kontrola. Pro danou situaci ovšem neexistuje jenom jediný vzorec chování nebo jedno jediné řešení situace. Řešení běžných i složitých sociálních situací umožňují a „zefektivňují“ osvojené sociální dovednosti a kompetence.

1.5 Sociální dovednosti a klíčové kompetence

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) pro jednotlivé oblasti školství nazývají sociální a jiné dovednosti pojmem klíčové kompetence (VÚP 2007). Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (Belz, Siegrist 2001). Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky (děti) souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

„Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování“ (Richter 1995 in Belz, Siegrist 2001, s. 27). Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

V etapě základního vzdělávání (dále jen ZV) jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní;

V pracích některých autorů se lze setkat z rozšiřujícím pohledem na oblast klíčových kompetencí. „*Od jednotlivců jsou vyžadovány schopnosti a sociální dovednosti, které se dají souhrnně označit jako týmová kompetence. Patří sem všechny „skupinové ctnosti“, jako je empatie, upřímnost, uznání platnosti lepšího argumentu, schopnost kompromisu, ochota vést, ale i poslouchat, schopnost změnit roli, zejména, když je to spojeno se snížením sociálního uznání*“ (Belz, Siegrist 2001, s. 29). Chování, které člověk přijme za své, nazýváme reflexivní. Jako reflexivita je označována klíčová kompetence - sebehodnocení, které činí člověka schopným po kritickém vyrovnaní hodnotit vlastní výkon podle dosažených výsledků, dále pochopit subjektivní ustálené způsoby reakcí a rutin, ujasnit si vlastní pohnutky a měřítko hodnot.

Goleman (1999) hovoří o emoční kompetenci jako zdokonalovatelné schopnosti, která je součástí emoční inteligence. Rozsah emoční kompetence závisí na tom, jak je potenciál emoční inteligence uplatňován v reálném životě. Stupeň emoční inteligence odpovídá míře, s jakou se jedinec pohybuje v těchto oblastech sociálních dovedností:

- sebeuvědomění;
- motivace;
- seberegulace;
- empatie;
- adaptabilita ve vztahu k okolí.

Sociální dovednosti jsou důležitým předpokladem pro zapojení do sociálních skupin. Výuku a osvojení sociálních dovedností lze podle Hájkové a Strnadové (2010) zlepšit využitím nejvyššího možného počtu prvků přirozeného prostředí, cvičením v proměnlivých

situacích a kontextech a využíváním motivací a odměn. Děti a dospívající by měli mít motivaci k vyhledávání interakcí s ostatními a disponovat znalostmi o pravidlech a možnostech soužití. Měli by být vybaveni souborem sociálních dovedností a vědomím, kdy a kde je efektivně použít, za současné schopnosti měnit chování v reakci na situaci. Sociální dovednosti důležité z hlediska sociálních vztahů ve třídě nebo dětské skupině ukazuje tabulka č. 1.

Dovednosti v oblasti mezilidských vztahů	Zapojení se do vztahů, základní zdvořilosti
Sociální dovednosti spojené s vrstevníky	Kooperace, výměna informací
Sociální dovednosti zaměřené na potěšení pedagoga	Poslouchání instrukcí a respektování pedagoga
Chování zaměřené na vlastní osobu	Zvládání stresu, porozumění pocitům a schopnost kontrolovat vztek
Asertivní dovednosti	Vyjádření svých potřeb bez agresivity
Komunikační dovednosti	Vnímavost posluchače, přijímání a poskytování zpětné vazby

Tabulka č. 1 – Typy sociálních dovedností (upraveno podle Elkins 1998, Conway 2008 in Hájková, Strnadová 2010).

Klíčové kompetence lze osvojovat a rozvíjet v běžných edukačních aktivitách nebo lze vytvářet specifické edukativní a výcvikové situace. Sociální dovednosti jsou nástroje, kterými si jedinci budují, udržují a vylepšují kvalitu svých mezilidských vztahů. Ovlivňují projevy chování, vedou k sociálním soudům či hodnocením o sociálních kompetencích. Zvláště u pubescentů a adolescentů lze metodou výcviku sociálních dovedností významně zlepšit

některé schopnosti a mechanismy. Důraz je kladen na participaci jedinců na skupinových procesech, kooperativní chování, redukci obranných a únikových tendencí, efektivní a otevřenou komunikaci, zvýšení frustrační tolerance, prohloubení volných vlastností a rozvoj motivačních faktorů. Na problémové chování, které vedlo k umístění dítěte do výchovného zařízení, lze nahlížet jako na zásadní deficity při utváření sociálních dovedností a klíčových kompetencí. Z pohledu zkoumané sociální skupiny chlapců, v dále popsaném reedukačním programu, se ukazují jako zásadní sociální dovednosti a kompetence popsané v tabulce č. 2.

Rozpoznání a řešení problémových situací	Rozpoznání problémové situace, řešení situace, neimpulzivní neagresivní reakce
Spolupráce ve skupině	Pomáhání druhým, spolupracující jednání, nevyvolávání konfliktů a provokací
Modifikace chování	Přijímání zpětné vazby vč. výhod a sankcí, sebehodnocení a hodnocení chování vrstevníků
Respektování druhých	Respektování dospělých, respektování vrstevníků, přímé nemanipulující jednání
Respektování stanovených pravidel	Respektování stanovených pravidel vč. komunikačních pravidel, respektování norem, zorganizování denních úkolů
Pracovní a studijní návyky	Plnění studijních nebo pracovních povinností, dokončování činnosti, aktivní vyhledávání úkolů

Tabulka č. 2 – Sociální dovednosti a klíčové kompetence v reedukačním programu

Modely sociálních dovedností uvedené v tabulkách č. 1 a 2 korelují s klíčovými kompetencemi využívanými v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (VÚP 2007). Zároveň upozorňují na důležité oblasti sociálních dovedností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se pedagogové v praxi výchovného zařízení nejčastěji setkávají (poruchy chování a emocí, ADHD, lehké mentální postižení aj). Pro uvědomění si chybějících nebo chybně osvojených sociálních dovedností, popř. celých vzorců a sekvencí chování, je důležité vycházet z klasifikace, která v celkovém výčtu definuje určitou normu, v tomto případě klíčové kompetence pro období konce základního vzdělávání (VÚP 2007).

Tam, kde k osvojení sociálních dovedností a kompetencí nestačí běžné výchovně-vzdělávací postupy, je třeba přistoupit k intervenčním opatřením. Intervenční a reedukační působení mají čtyři hlavní cíle:

- podporu osvojování sociálních dovedností;
- zlepšení vlastního praktického provedení sociálních dovedností;
- odstranění či snížení konkurenčního problémového chování;
- umožnění generalizace (zobecnění) a udržení prosociálního chování.

Lidé s dobrou úrovní sociálních kompetencí jsou podle Vojtové (2003) odolnější vůči stresu a životnímu vypětí. Méně se u nich objevují problémy se závislostí na alkoholu a drogách. Dostatečný rozvoj sociálních kompetencí dětí ve školním věku je významnou strategií podpory celoživotní sociální inkluze. Kvalitně koncipovaný výchovně-vzdělávací program věnuje pozornost emocionalitě dětí a budování jejich sebevědomí prostřednictvím dosahování „dosažitelných“ cílů (Vojtová 2003).

1.6 Deficity sociálních dovedností a možnosti intervence

Deficity sociálních dovedností mohou být popsány jako deficity týkající se osvojování, vlastního praktického provedení či plynulosti sociálních dovedností. To může, ale nemusí být doprovázeno konkurenčním problémovým chováním. *„Deficity v oblasti sociálních dovedností mohou být způsobeny působením řady faktorů, mezi které patří deficity v oblasti osvojení si sociálních dovedností (tedy žák nemá sociální dovednosti ve svém repertoáru), deficity v oblasti využívání sociálních dovedností (tedy žák sociální dovednosti má, nicméně se rozhodne je nevyužít anebo ho ani nenapadne, že by je mohl využít), a deficity v plynulosti*

využívání sociálních dovedností. Žák je, jinými slovy, dokáže využít pouze v prostředí, kde je jejich využívání podporováno“ (Conway 2008 in Hájková, Strnadová 2010, s. 170).

Chceme-li se zabývat problémovým chováním dětí, musíme si primárně uvědomit, co to chování je. Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují chování jako souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání. Zahrnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné i bezděčné, adaptivní i maladaptivní, útočné i obranné, verbální i neverbální, sociální i asociální. Chování je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, dlouhodobé i aktuální situace, v níž se jedinec nachází. Problémové chování je definováno jako takové chování, které se svou intenzitou, frekvencí nebo dobou trvání natolik odlišuje od běžné společenské normy, že může vážně ohrozit psychické nebo dokonce fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých (Emerson 1995 in Jůn 2010). Problémové chování ohrožuje zapojení člověka do vzdělávání a místní komunity, ve které žije.

Existují různé vývojové teorie, které se liší názorem na důležitost dopadu zrání a učení, včetně učení sociálního, na vývoj jedince. Na individuální psychický vývoj působí zvenčí biologické i sociální hybné síly, avšak i psychika má své vnitřní vývojové zákonitosti. Průběhovými formami vývoje jsou podle Říčana (2009) kvantitativní změna (např. akcelerační, retardační, pozitivní vývojový trend), hierarchizace (viz. vývoj citů), přechod mezi kvalitativně odlišnými stadii (model stupňovitého nebo spirálovitého vývoje aj.), senzibilní období (zvýšená vnímavost k určitým vlivům) a vývojové krize. Individuální vývoj jedince se řídí těmi činiteli, jejichž nestejné působení vytváří jedinečnost každého člověka. Mezi individualitou a vnějšími podmínkami je vzájemný poměr, protože už dítě si ve svém prostředí hledá takové podněty, které korespondují s jeho založením. Člověk se sice adaptuje na podmínky, ve kterých žije, ale také do nich sám aktivně zasahuje (Šimíčková-Čížková 2008).

Jak uvádí Průcha (2002), pojem „problémové dítě“ je často používané, ale málo přesně vymezené označení. Zpravidla se jím rozumí dítě, které se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty ocitá „mimo normu“. Záleží ovšem na tom, zda jde o normu populační, danou např. psychologickými výzkumy, normu konsensuální, danou zkušenostmi pedagogů a rodičů nebo normu individuální, danou svéráznými představami konkrétního rodiče či pedagoga. Některé děti mají cestu k dospělosti plnou překážek a úskalí, jejich socializace se vyvíjí rizikově nebo je z různých osobnostních a sociálních příčin blokována. Vojtová (2008) uvádí s odkazem na další autory (Barr, Parett 2001, Jahnukainen 2001, Walker, Severson 2002 in Vojtová 2008) koncept At-risk Youth –

děti a mládež v riziku. Jedná se především o rizika spojená s osobností dítěte, rizika spojená s rodinou dítěte, rizika spojená se sociální sítí dítěte, rizika spojená se školou. V praktické části práce zkoumaná sociální skupina chlapců s ADHD ve věku 14 až 16 let potvrzuje teorii multifaktoriálních příčin poruch chování. Rizikové faktory jejich vývoje znemožnily příznivý rozvoj jejich sociálních dovedností. Chlapci si našli přizpůsobovací mechanismy, avšak jejich repertoár a intenzita předznamenaly maladaptivní vývoj. Na vývojové spirále deficitů sociálních dovedností vyvolaly konkurenční problémové chování, které nabylo chronické podoby mnohačetných poruch chování.

Preventivní a intervenční strategie cílené na školství hlavního proudu, síť sociálních služeb a další opatření dokáží účinně pomoci značné části žákovské a studentské populace. Inkluzivní vzdělávání otevírá široké možnosti podpůrných opatření a umožňuje zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků. (Vítková 2004, Vojtová 2008, Hájková, Strnadová 2010). Vysoká efektivita intervenčních opatření je přisuzována střediskům výchovné péče, které poskytují ambulantní i pobytové služby při prevenci sociálně patologických jevů (Jedlička 2010, Vaňák 2009 in Švancar 2009). Celodenní služby středisek jsou zatím ojedinělé. Meziročně střediska výchovné péče vykazují výkon 8,5–9,5 tis. dětí s problémovým chováním nebo poruchami chování, z toho 4,5 tis. na 2. stupni ZŠ. Při preventivním působení na žáky s výchovnými problémy poskytují školám služby i pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče se obracejí o pomoc na ambulantní i pobytová zdravotnická pedopsychiatrická zařízení.

Vstupní bránou do systému výchovných zařízení je místně příslušný diagnostický ústav (v případě dětí ve věku povinné školní docházky s krajskou příslušností). Ten poskytuje jednak preventivní služby formou smluvního dobrovolného pobytu mezi rodiči a zařízením, jednak po vypracování komplexní diagnostiky směřuje dítě do následného pobytového zařízení. To se děje v případě dětí umístěných rozhodnutím soudu. Při přemístění do následného zařízení diagnostický ústav hledá pro dítě optimální řešení s ohledem na dostupnost rodiny dítěte a nabídku typů dětských domovů a reedukačních systémů ve výchovných zařízeních (v dětských domovech se školou a výchovných ústavech). Jánský (2009 in Švancar 2009) říká, že z hlediska zákona jsou to zařízení stejného typu, ale ve skutečnosti se specificky odlišují – sociálním klimatem i nastavením reedukačního systému. Ve výchovných zařízeních se v České republice nachází 2,1 – 2,3 tis. dětí (statistická ročenka ÚIV 2005 - 2009), které potřebují pro své problémové chování intenzivní podpůrná opatření. Podle Smolky (2008) jsou výchovná zařízení (dětské domovy se školou a výchovné ústavy) limitovány prací s primárně nemotivovanými klienty, protože poměrně pestrá nabídka sociálních, zdravotních

a školských služeb a neziskových organizací zachytí klienty motivované. Složitou otázkou je, jak naplnit společenskou zakázku směrem k výchovným zařízením v kontextu současných předpisů, výkladů dětských práv a často i kritických pohledů na institucionální výchovnou péči.

2. Reedukace a resocializace

2.1 Reedukace jako proces sociálního učení

Základní koncepční přístup v práci s ohroženým dítětem vychází dle Škovier (2007) ze skutečnosti, zda dítě žilo v těžkých ekonomicko-sociálních podmínkách a my musíme zabezpečit především tuto oblast, nebo vnímáme dítě především jako sociálně zanedbané a nepřizpůsobivé. „*Organizace práce bude postavená tak, že vychovatel bude mít na starost spíše odbornou nebo naopak servisní stránku činnosti*“ (Škoviera 2007, s. 27). Při definování vhodných institucionálních a intervenčních přístupů bude zvažována skupina sociálně nepřizpůsobivých jedinců, u kterých díky nepříznivým vývojovým podmínkám nedošlo k osvojení příslušných sociálních kompetencí a dovedností. Procesem výchovy je třeba tyto dovednosti vytvořit nebo změnit. Sekera (2008, s. 165) definuje reedukaci jako „*snahu, prostřednictvím pedagogických postupů (nikoliv tedy pouze speciálněpedagogických metod nebo psychologických či psychoterapeutických metod) měnit a rozvíjet osobnost člověka společensky žádoucím směrem v případech, kdy dosavadní cílené a systematické formování osobnosti selhalo nebo selhává*“. Sekera (tamtéž) se nad výsledky výzkumu z let 2006 – 2008 ve výchovných (reedukačních či resocializačních) zařízeních zamýšlí nad základní filozofií či funkcí výchovných zařízení. „*Podle našeho názoru spočívá palčivá otázka v tom, zda pobytová zařízení pro převýchovu (reedukaci) mají být pojata jako převážně terapeutická, nebo jako především jakási výcviková centra. Na jedné straně tedy pojetí převýchovy jako léčby s psychoterapeutickou péčí, na straně druhé spíše jakási sociálně-tréninková centra založená na převážně behaviorálních programech převýchovy*“ (Sekera 2008, s. 166). Odpověď nachází v definování určitého kompromisního řešení, integrativního spojení reedukace a terapeutických přístupů.

„*Reedukační proces je chápán jako systém komplexní aktivní převýchovy, jinými slovy integrace záměrně uspořádaných jednotek převýchovného ovlivňování, které vznikají na základě interakce jedince s prostředím reedukačního zařízení*“ (Zicha 1977/78 in Sekera 2008, s. 11). Korzevnikow (1968 in Sekera 2008) popisuje výchovný systém jako celistvý,

plánovitý a systematický soubor prostředků, které směřují rychlým, úplným a ekonomickým způsobem k dosažení předem vytčeného výchovného cíle. Matoušek (1999) vymezuje ústavní zařízení jako pokus o navození umělého domova, azylu, který má být sférou jistoty, a to i v případě, že byl vybudován k ochraně společnosti, nikoliv osob, které jsou v něm umístěny. Přehledné vztahy a definované role v týmu výrazně napomáhají vytvoření této sféry jistoty.

Pojmenovat funkce výchovných zařízení a z nich plynoucí očekávání je důležité právě z důvodu ujasnění společenské zakázky směrem k těmto zařízením. Nařízením ústavní výchovy dítěti dochází k otevření blíže nespecifikovaného prostoru pro reedukaci či resocializaci, který končí osmnáctým rokem dítěte nebo dříve, nastanou-li vhodné podmínky, zrušením ústavní výchovy. Definování výchovných systémů a jejich cílů je velmi důležité i z pohledu vnitřní a vnější diferenciaci těchto zařízení. Podle Škoviery (2007) samotný fakt značné různorodosti klientely v nedostatečně diferencovaných zařízeních nutně determinuje funkce převýchovných zařízení. Výchovná zařízení jsou podle něj v tomto ohledu značně multifunkční, což nemusí být v konečném důsledku výhodou. Tato multifunkčnost na jedné straně otevírá široce pojatý inkluzivní rámec pro pedagogické a sociální intervence, na druhé straně vytváří prostor pro práci s různě ohroženými a okolí ohrožujícími dětmi „pod jednou střechou“. Za předpokladu příznivé aktuální skladby dětí to může být prostor pro sociální učení. V případě nepříznivé situace a rizikové skladby dětí dochází až k popření Korzevnikovovy definice výchovného systému - děti nejsou zapojené do procesu reedukace, ze systému unikají. Jsou na útěku nebo jsou negativisticky laděné směrem k aktivitám výchovně-terapeutického programu. Podle Pilaře (2005) dochází k rychlému psychickému opotřebení týmu a riziku syndromu vyhoření, častá je fluktuace zaměstnanců a pocit osamocení v problému. Tyto skutečnosti vyvolávají potřebu formulovat moderní intervenční plány a efektivní reedukační modely. To platí o to víc, že dlouhodobě selhávají odborné snahy o definování vhodné cílové skupiny pro tato zařízení. Děje se tak proto, že počet zařízení a jejich cílové kapacity jsou limitované a rozhodnutí soudu o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy je vykonatelné bez ohledu na snahu některých zařízení definovat své reedukační a terapeutické modely.

2.2 Resocializační a reedukační modely

Snaha lidských společenství či místních komunit vzít na sebe výchovu a péči o mravně ohrožené nebo osiřelé děti je historicky bohatě doložená, zmínky o existenci institucí zabývajících se výchovou dětí lze nalézt již v daleké minulosti. Jednalo se o různé útulky,

kláštery, nebo o církevní internáty při školách, do nichž byly děti přijímány (Jůva 2007, Vocilka 2001). Úroveň a rozsah středověké a novověké ústavní péče o opuštěné a osiřelé děti se v různých evropských zemích značně lišila. Významnou pozici podle Vocilky (2001) zaujímal Holandsko, první sirotčinec byl v Amsterdamu založen v roce 1520. Po jeho vzoru vznikaly další ústavy v Německu, kde byly založeny sirotčince v roce 1572 v Augšpurku a v roce 1604 v Hamburku. Belgie byla nazývána vlastí sirotčinců díky velkému počtu státních a obecních dobře vedených ústavů. Významné místo v zakládání a spravování zaujímala v Evropě také Anglie. Podle stejného zdroje fungovalo kolem roku 1800 v českých zemích asi 20 ústavů pro mládež bez domova s osmi sty chovanci.

Do dějin výchovy opuštěných a osiřelých dětí se v 18. a 19. století význačně zapsal Johann Heinrich Pestalozzi. Myšlenku zvýšit životní úroveň dětí chudiny se pokusil realizovat na statku Neu Hof, který zakoupil k tomuto účelu v roce 1771. Po ztroskotání pokusu o vzorné zemědělství přeměnil Pestalozzi statek na výchovný ústav pro žebravé děti, kde se s manželkou a spolupracovníky snažil vytvořit dětem rodinné prostředí a poskytnout jim elementární vzdělání. Podle Jůvy (2007) se Pestalozzi snažil výchovou z pudových bytostí vytvářet bytosti rozumové. Pestalozzi pokračoval ve své vychovatelské a učitelské činnosti i přes neúspěchy a finanční těžkosti. Základním předpokladem jeho výchovné práce byla jeho láska k lidem, kterou považoval za podstatu mravnosti. Zdůrazňoval význam citové výchovy a vliv rodinného prostředí na přirozené a harmonické utváření osobnosti dítěte. Nebyla-li však rodina schopna zajistit dítěti dobrou výchovu, viděl Pestalozzi řešení v tom, že se společnost postará o výchovu dětí v ústavech, které by nebyly pouhými zaopatřovacími zařízeními, ale nahrazovaly by rodinu i v citové oblasti. Proto zdůrazňoval úzký vztah mezi vychovatelem a dětmi, každodenní účast pedagogů na životě dětí, humánní a láskyplný přístup k nim.

Význačnou pedagogickou osobností první poloviny 20. století byl polský lékař, pedagog a spisovatel Janusz Korczak (1878-1942), přezdívaný Pan Doktor, který prosazoval humanistický přístup ke svěřencům, často delikventní mládeži. Jeho přístup byl podmíněný kázní, pracovní morálkou a dodržováním pravidel dané komunity. Korczakova pedagogika vyrostla z více než třicetileté zkušenosti vedoucího pracovníka výchovných zařízení. „Korczak si svět dětí neidealizoval, bral ho s jeho pozitivními i negativními stránkami, s jeho radostmi, problémy i konflikty a snažil se, často v mezních podmínkách, dát svým svěřencům alespoň část toho, co jim společnost odeprala“ (Jůva 2007, s. 59). Při své činnosti zdůrazňoval potřebu dát životu dětského kolektivu pevný řád, zajistit pocit bezpečí každého člena a rozvíjet orgány dětské samosprávy a jejich adekvátní fungování. Korczakovy práce

podle Jůvy (2007) překračují svým hlubokým filozofickým nábojem běžné pedagogické studie.

Podle povahy řešeného problému a místních tradic vznikaly v různých částech světa různé reedukační a resocializační přístupy. Základním dělícím momentem byla zpravidla míra delikventního chování a společenské nebezpečnosti. Sekera (2008) popisuje v historické posloupnosti základní resocializační modely uskutečňované v podmínkách ústavní péče:

- Model disciplinárně (pečovatelsky) – izolační
- Model progresivní a sociálně pedagogický
- Model terapeutické komunity
- Model otevřený či polootevřený.

2.2.1 Reedukační a resocializační modely uzavřené

Model disciplinárně-izolační je podle polských autorů nejstarší (Czapów, Jedlewski 1981, Stankowski 2003). Je založen na autoritativnosti vychovatele. Ve svém důsledku blokuje možnost, aby se jedinec aktivně účastnil reedukačního procesu. Podle Czapówa a Jedlewského (1981) se výchovné úsilí omezuje na hlídání toho, aby chování bylo v souladu s řádem. Podle autorů brání chudost a omezenost uzavřeného prostředí vývoji pozitivních představ jedince o společnosti a vede k nejružnějším frustracím a nežádoucím reakcím (agrese, útoky apod.).

Metody sociálně-pedagogické (progresivní) jsou založeny na postihnutí progresu nebo regrese ve vývoji a chování jedince za pomoci diagnostiky, která následně určuje další metody a jeho zařazení do formálního systému podle odpovídající úrovně chování. Vyšší stupeň obvykle garantuje odstranění některých omezení. Historicky je vznik těchto systémů, podobně jako využívání hodnotících (bodovacích) systémů, datován do Anglie a Švýcarska druhé poloviny 19. století (Mühlpachr 2001). Tyto systémy v sobě podle Sekery (2008) skrývají nebezpečí, že dítě bude hodnoceno především na základě své schopnosti přizpůsobovat se vnějším podmínkám a nebude brán zřetel na růst jeho morální úrovně a sociální zralosti. Historickým příkladem sociálně-pedagogického modelu je Borstalský výchovný systém pro adolescenty (Mühlpachr 2001, Czapów, Jedlewski 1981), založený počátkem 20. století. Systém diferencoval delikventy podle stupně narušenosti a následně je

zařazoval do typu zařízení a resocializačního programu. Velký důraz byl kladen na tělesnou výchovu a sport. Prvky progresivních sociálně-pedagogických modelů jsou zřejmé v dnešních modelech reedukačních zařízení pro pubescenty a adolescenty v České republice.

Kalina (2008, s. 25) charakterizuje předchůdce resocializačních společenství a terapeutických komunit slovy: „*Idea společenství, kde změna přichází prostřednictvím meziosobních vztahů, nebyla zcela novou odpovědí na narušené a deviantní chování. Myšlenky terapeutických komunit kořenily v různých náboženských a sociálních hnutích.*“ Uvádí příklad „morálního léčení“ z počátku 19. století ve Francii. Dále zmiňuje republiku deprivované mládeže ve Freeville, založenou v r. 1895, jejíž základní myšlenkou bylo přesvědčení, že neexistuje špatná mládež, ale pouze taková, jakou ji vychovali rodiče a prostředí. Zásada resocializace spočívala v práci, vzdělání a samosprávě.

2.2.2 Reedukační a resocializační modely komunitní a polootevřené

Hartl (1997) rozlišuje komunitu občanskou, terapeutickou (léčebnou) a výcvikovou. Každá z nich má jiný cíl, koncepci a prostředky. Společným znakem je především povzbuzující podpůrné prostředí, možnost začlenění jedince do vztahové struktury, vzájemná výměna zkušeností a osobní růst příslušníků komunity. Maxwell Jones (Hartl 1997, Kalina 2008) v roce 1948 v Anglii formuloval zásady terapeutické komunity:

- sociální učení v interakci tady a teď;
- oboustranná komunikace na všech úrovních;
- proces rozhodování na všech úrovních;
- společné vedení;
- konsensus v přijímání rozhodnutí.

Kratochvíl (2005 in Kalina 2008, s. 17) definuje terapeutickou komunitu v širším slova smyslu jako organizační systém: „... *ve kterém se podporuje všestranně otevřená komunikace a v němž se na rozhodování podílejí všichni členové týmu i pacienti. Významnou složkou této formy organizace jsou schůzky personálu s pacienty, při nichž dochází k výměně informací a k projednávání problémů ve vzájemných vztazích.*“ Knobloch a Knoblochová (1999) vyzdvihují význam terapeutické komunity při modelování skutečného života, což se projevuje tak, že chování jednotlivých aktérů nachází odezvu v podobě interpersonálních reakcí, zejména ve formě pochvaly či nesouhlasu ostatních členů komunity. Komunitní principy

v reedukačních systémech vychází z této myšlenky. Do výchovně–vzdělávacích metodických postupů jsou zařazovány terapeutické komunitní a skupinové prvky. Děje se tak na společných setkáních klientů a členů odborného týmu nebo ve specifických organizačních formách k tomu určených.

Pytka (1995) rozlišuje dvě formy terapeutického přístupu v reedukačních zařízeních. První je zaměřený na odkrývání skutečných pocitů a psychologických potřeb dítěte. Druhý přístup je primárně behaviorální a využívá mechanismy instrumentálního podmiňování pro vyhasínání nežádoucího chování. Přístup je vázán na systémy odměn a trestů (omezení, výchovných opatření apod.). Mayer, Richman, Balcerzak (1978) rozlišují terapeutické (reedukační) prostředí a prostředí terapie (reedukace). Koncepce terapeutického prostředí (Therapeutic milieu) vychází z myšlenky, že je třeba odstranit problémy z vnějšího prostředí, které znesnadňují sociální interakci dítěte. Místo reality dítěte je tak vytvořeno „umělé“ prostředí, kde je dítě izolováno od nežádoucích vlivů. Touto cestou mohou být ohrožené děti vráceny do normálu. Naopak koncept terapie prostředí (Milieu therapy) hovoří o zprostředkujících institucích, které vstupují do interakce mezi dítětem a společností (včetně jeho rizikového prostředí). Poskytují základ pro psychologickou podporu a pomoc při integraci dítěte do světa vně instituce. Zároveň je podle Mayera, Richmana, Balcerzaka (1978) třeba individuálně zvažovat kritéria pro přijetí dítěte do určitého terapeutického modelu nebo výchovného prostředí. Navržena jsou dvě dělící kritéria:

- stupeň narušení vnímání reality - „reality apperception“;
- stupeň narušení spontánní kontroly - „impulse kontrol“.

Labáth (2001) uvádí třídění modelů terapie či reedukace mládeže s disociálním chováním:

- Justiční model je model izolace dítěte od přirozeného prostředí. Opatření nebo terapii nařizuje soud. Problém dítěte definuje odborník a systém zařízení je jakoby trestající.
- Terapeutický model získává dítě pro spolupráci, motivuje ho a postupně se rozšiřuje i na rodinu dítěte.
- Model osobní zodpovědnosti považuje dítě za klienta, který dokáže své problémy řešit do značné míry samostatně, dává mu možnost k hledání vhodných řešení. Odborník je odpovědný vůči klientovi, ne za něho. Přístup se zároveň snaží předejít umístění klienta v instituci.

- Sociálně-komunitní model chápe dítě jako člena komunity, která klientovi pomáhá. Problém je řešen na úrovni reálných vazeb jedince v komunitě sousedů, rodiny, kamarádů.

Poslední zmíněný model byl ve 20. století v některých evropských zemích východiskem pro hnutí deinstitualizace a vytváření modelů otevřených a polootevřených. Sem patří systémy rodinných domků či statků (inspirace viz Pestalozzi, SOS vesničky aj.), koncepce náhradních pěstounských rodin, poradenských ambulantních center a denních center, letních pobytových táborů pro nepřízpůsobivé a sociálně znevýhodněné děti. Holandský pedagog Mulock Hower (Richters 1999 in Řezníček 1999) upozornil v 70. letech 20. století na mezeru v síti zařízení, která poskytují služby rodičům a dětem. Mínil, že pokud se všechny formy ambulantní péče ukázaly jako nedostatečné, dalším stupněm je umístění dítěte do pobytového zařízení. To s sebou zpravidla nese odloučení od rodiny, které může být součástí intervenčního plánu nebo naopak jeho brzdou. V případě dětí, u kterých je žádoucí intenzivní vazba na rodinu a práce s rodinou, se staly denní centra, tzv. Boddaert centra, užitečným mezistupněm ambulantní a pobytové péče. Boddaert centra poskytují v Amsterdamu a jiných částech Holandska pomoc dětem a rodinám, pro které je každodenní běžné fungování provázeno skutečnými problémy. Pomoc je realizována formou preventivních dobrovolných forem reedukace a resocializace na dobu určitou. Zároveň se pracuje s rodinou, přičemž je kladen důraz na dobré fungování vnitřních a vnějších vztahů, nedochází k odloučení dítěte od rodiny (Rieger 2009) a jeho přirozeného prostředí.

V tuzemských podmínkách probíhal podobný vývoj, jen se více udržela tradice pobytových zařízení v podobě dětských domovů a výchovných zařízení typu dětský domov se školou a výchovný ústav. Některé prvky uvedených modelů jsou velmi dobře uplatnitelné v současné podobě náhradní výchovné péče. Odpovědí na zahraniční trendy byla na přelomu 80. a 90. let 20. století koncepce středisek výchovné péče jako alternativy k ústavním zařízením a rozšíření možností preventivního působení a etopedické intervence (Jedlička 2002, 2010).

2.3 Komunitní principy v reedukačních zařízeních

Komunita v širším slova smyslu je systém organizace. V užším významu je to metoda interní komunikace v organizaci nebo určitý styl skupinové práce. Jednotlivé skupiny klientů jsou pak integrovanými součástmi komunity. Skupinou se rozumí sociální útvar, složený za

účelem výcvikového procesu nebo za účelem společného soužití (viz legislativní termín rodinná nebo výchovná skupina). Skupinami nebo tzv. „skupinkami“ jsou nazývána konkrétní setkání účastníků. Pro sociální učení a výcvikové situace můžou být ve výchovném zařízení vytvořeny specifické metody, které svou strukturou cíleně napomáhají procesu sociálního učení. Jedná se o skupinové sezení, setkání celého společenství neboli komunity, zátěžové programy, pohybové aktivity, tvořivé aktivity, řízenou relaxaci a zařazení režimových a ergoterapeutických prvků do organizace dne. Komářík (1998 in Sekera 2008) uvádí, že vybudovat komunitní systém v instituci znamená vytvořit atmosféru podporující výchovný a terapeutický účinek, a to díky změně kultury instituce. Komunitní systém je v tomto smyslu formou „léčby“ prostředím (Sekera 2003). Na tomto základě lze rozvíjet rozličné reedukační a terapeutické modely, samozřejmě s ohledem na možnosti a limity dané aktuální či dlouhodobou konstelací klientů v zařízení a místními podmínkami.

Podle Řezníčka (1999) dochází určením výchovného (terapeutického) přístupu k vystižení vnitřních obsahových tendencí skupinového procesu. Typy výchovných přístupů dělí:

- podle míry sociální otevřenosti;
- podle míry samoregulace;
- podle důslednosti.

Za limitující a strukturující je přitom považována míra účinnosti asociálního prvku ve skupině nebo společenství výchovného zařízení. Variabilně účinná konstelace skupiny (Řezníček 1999) ovlivňuje možnosti využití metod a forem při práci s klienty výchovného zařízení. Vedle míry asociálních projevů hraje významnou úlohu mentální úroveň dětí, jejich sociální síť, včetně rodiny, a zkušenost s jinými formami sociální nebo etopedické intervence. Je-li skupinová konstelace příznivá, zvyšuje se předpoklad úspěšné implementace komunitního či polootevřeného reedukačního systému.

Podle Zichy (1991) dochází ve výchovném zařízení k vytváření řady podnětů a tlaků, na které jedinec reaguje zákonitě nepřiměřenými a nepřírozenými patogenními reakcemi a technikami vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. K zeslabení nebo eliminaci působení těchto náročných situací mohou velmi dobře posloužit formy a metody vycházející ze zásad a principů komunitního systému (terapeutické komunity nebo výcviku sociálních dovedností). Podle Zichy (2005) byla 70. a 80. léta 20. století poznamenána rozmachem a někdy až příliš optimistickým zaváděním nových forem resocializace, inspirovaných terapeutickými komunitami a psychoterapií. *„Skupinová dynamika a skupinové procesy se*

začínají systematicky využívat v převýchově narušené mládeže“ (Zicha 1991, s. 1). V této době je o problematice hojně publikováno (Kožnar, Štůrová 1981, Kožnar 1982, Kožnar 1985, Kolář 1988, Zicha 1991) a následně jsou realizovány modely skupinové a komunitní práce ve výchovných zařízeních (Labáth, Smik 1991, Hurban 1996). Lakomá (1994) konstatuje, že skupinová psychoterapie pozitivně ovlivňuje klienty jak v institucionální péči, tak při ambulantním vedení. Konstatuje zlepšení jejich vzájemných vztahů, jejich sociální adaptability, snížení neuroticismu a úbytek počtu výchovných problémů. Kratochvíl (1997) vymezuje psychoterapii jako léčebné působení psychologickými prostředky. Slavík (1997 in Zicha 2005, s. 4) uvádí: „*Vzájemný dotek psychoterapie a výchovy plodí koncepce založené na hledání souladu, celostnosti a životním smyslu.*“ Z pohledu etopedické praxe se jeví jako přínosný model podpůrné psychoterapie (Zicha 2005, s. 5), který „*identifikuje a posiluje existující zvládací schopnosti a postoje klienta a posiluje ho ve využití veškeré sociální pomoci.*“ Tímto vymezením je blíže speciálněpedagogickým reedukačním přístupům než klasická systematická psychoterapie. Podle Praška (2003) se podpůrná psychoterapie poruch chování a poruch osobnosti snaží o normalizaci dysfunkčního chování.

Zicha (2005) definuje oblasti, ve kterých může být psychoterapie v etopedii s úspěchem uplatňována. Jedná se o:

- agresivní a asociální jednání;
- výchovné a vzdělávací problémy;
- adaptace a změny spojené s dospíváním;
- rodinné problémy a další oblasti.

Jako kontraindikaci k provádění psychoterapie uvádí:

- psychiatrická onemocnění a jiné závažné zdravotní problémy;
- mentální retardaci;
- psychopatii.

Jako limitující faktory uvádí:

- nedostatečnou potřebu nemotivovaného klienta ke změně;
- absenci primární dohody mezi klientem a terapeutem;
- vlivy okolí na chování klientů v ústavním zařízení;
- individuální vývojová specifika klientů.

Z výše uvedených limitů vychází potřeba hledat a definovat metodický přístup, který pracuje s podobnými účinnými faktory jako psychoterapie a zároveň není očekáván a priori motivovaný přístup klienta. Motivovaný přístup se totiž ukazuje jako výrazně limitující, zvláště u adolescentů s ADHD, které se vyskytuje v kombinaci s komorbidně přidruženým ODD (Harty 2009, Robin 1999). Opoziční negativistické chování u adolescentů brání aplikaci přístupů, které byly a jsou s úspěchem využívány pro práci s jiným typem dětí.

Vhodným přístupem může být model výcviku sociálních dovedností, a to poněkud paradoxně v podobě, v jaké je využíván při koncipování sebezkušenostních výcviků pro pracovníky pomáhajících profesí, popř. v jiných oblastech vzdělávání dospělých. Ač frekventanti do těchto výcviků vstupují „dobrovolně“, jsou tedy motivovanými příjemci, pracuje metodika těchto výcviků s předpokladem, že primárním záměrem není léčba, nýbrž rozvoj potencialit účastníka a jeho porozumění sobě v sociálních interakcích i ve svém životním příběhu.

Labáth (2001) připomíná česko-slovenskou tradici výcvikových programů. V České republice a na Slovensku je podle něho rozšířený sociálně psychologický model osvojování si nových forem chování. Specifikem výcviku je syčení psychoterapeutickými přístupy, kdy se zdůrazňuje více zážitková než nácviková složka. Nejedná se o psychoterapii, trénink není zaměřený na odstranění patologických symptomů, jedná se o posílení sociálních kompetencí a vytváření příslušných dovedností. Podle Bártlové (2006) je metodika výcviku sociálních dovedností vhodně využitelná k zintenzivnění vzdělávacího a výchovného působení a pro rozvoj schopností a dovedností pracovat s lidmi v nějaké nouzi.

Metodika těchto výcviků a jednotlivé formy či postupy mají silný potenciál pro speciálně pedagogické – etopedické působení. Již samo úspěšné završení výcviku frekventanty k těmto odborným implementacím nabádá. Nemá-li praxe výcvikových metod skončit u ojedinělých intervencí či pedagogických experimentů, musí být komunitní systém reedukačního zařízení komplexní, srozumitelný příjemcům, tj. dětem i participujícím kolegům (Sekera 2003, Hurban 1996).

Komunitní a skupinové formy práce jsou ve výchovných zařízeních využívány v různých podobách. Obvykle záleží na typu klientů či řešených problémech a odborných kompetencích týmů. Lze uvést intervenční a preventivní programy, výcviky sociálních dovedností, výchovné systémy uspořádané jako terapeutická komunita, skupinovou psychoterapii v užším slova smyslu a další terapie ve speciální pedagogice - expresivní terapie, rodinné terapie aj. (Valenta J. 1999, Valenta M. 2003, Müller 2007).

Autor práce se hlásí k uvedenému konceptu Labátha (2001) se snahou představit vlastní model intervenčního programu, který využívá metod integrativní reedukace a výcviků sociálních dovedností. Intervenční program vychází ze základních speciálněpedagogických metod (prevence, intervence, reedukace, resocializace) s přesahem do oblasti skupinové a podpůrné psychoterapie. Přesahem tam, kde to okolnosti a „nejlepší zájem dítěte“ vyžaduje nebo umožňuje. Teoretické přístupy resocializace a reedukace, ze kterých vychází reedukační model představený a zkoumaný v praktické části práce, jsou následující:

- Špatné sociální návyky dítěte nebo mladistvého je možné institucionálně přeučit a současně hledat cestu k návratu dotyčného zpět do rodinného systému (nejlépe do biologické rodiny).
- Reedukace je nastavena jako intenzivní proces, který vybavuje jedince příslušnými sociálními dovednostmi a kompetencemi, dává příležitost k prožití důležitých vztahových rámců a zároveň aktivizuje jedince k tomu, aby osobní zkušenost reedukačního programu **neopakoval** a dále se choval společensky přijatelným způsobem.

Kožnar (1992 in Bártlová 2006) definuje některé cíle výcviku sociálních dovedností. Dochází v nich podle něho k výuce a výcviku určitých specifických sociálních dovedností a jejich zlepšení. Sem patří např. senzitivita, asertivita, kooperace, vedení diskuse a řešení problémů. Dalším cílem je získání dovednosti řešit interpersonální konflikty a problémy, včetně porozumění skupinovým interakcím. Silnou stránkou výcvikových programů je zaměření na dovednostní složku, možnost tréninkového propracování specifických interakčních přístupů a komunikace, včetně snížení agresivního prosazování a nácviku asertivních dovedností (srov. Furnham 1986 in Hollin, Trower 1986, Zicha 1991, Labáth, Smik 1999, Harrell, Mercer, DeRosier 2009).

3. Klienti reedukačního zařízení

3.1 Poruchy chování

S termínem poruchy chování se lze v odborné literatuře setkat přibližně od konce 60. let, kdy se termín užíval především v lékařském prostředí. Termín označuje sociálně neakceptované chování, „v jehož rámci má jedinec celkově oslabené nebo zcela závažné

mechanismy regulace svého chování, které neodpovídají podmínkám daným sociálním prostředím, v němž se jedinec nachází“ (Reynolds, Fletcher 2000 in Michalová 2007). Poruchy chování můžeme definovat jako soubor odchylek v oblasti socializace jedince. Jedinec nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň šest měsíců) narušovány sociální normy (Michalová 2007).

Proces vedoucí k diagnostikování poruchy chování je složitý. První podněty k zhodnocení negativních projevů dítěte pochází často od učitelů základních škol, kteří při své každodenní práci problémy s chováním žáků řeší. Ti jsou postaveni před otázkou, zda se jedná pouze izolované kázeňské problémy či reakce dítěte na životní krize nebo zda je chování projevem určité poruchy. Nývtová (2008) charakterizuje hlavní změny, které přinesla 10. revize MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1994) – Psychické poruchy a poruchy chování. Psychické poruchy nejsou tříděny podle příčin, ale podle výsledných projevů, proto není používán termín nemoc. Vychází se z předpokladu, že u žádné psychické poruchy není příčina zcela známá. Na vzniku jednotlivých psychických poruch se předpokládá současné spolupůsobení více příčin či faktorů. Jedná se o příčiny genetické, biologické, fyzikální a chemické. Další významnou skupinou jsou enviromentální faktory, včetně sociálních a psychologických.

„Chápe-li pedagog, že mnohé z toho, co žák nebo klient dělá, není projevem nevychovanosti, zlé vůle, naschválů, provokace vůči pedagogovi apod., ale je podmíněno specifickými hlubšími příčinami, pak je samozřejmě přístup pedagoga k těmto jedincům jiný“ (Nývtová 2008, s. 11). Podle autorky není detailní znalost mezinárodní klasifikace nemocí pro speciální pedagogy nezbytná. *„Diagnóza sama není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátkem dobrodružné cesty objevování potenciálních možností, schopností a preferencí žáka“* (Strnadová 2007 in Strnadová 2010, s. 152). Znalost psychických poruch napomáhá pedagogům v lepším pochopení projevů a chování dítěte, je základem pro cílenou pomoc a intervenci. V následujícím textu jsou uvedeny termíny, které vysvětlují poruchy a symptomy primárně se vztahující ke zkoumané sociální skupině.

3.2 Dělení poruch chování

Pod pojmem specifické poruchy chování se označují poruchy vzniklé vlivem různých exogenních a endogenních faktorů, na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn centrální nervové soustavy. Pojmem nespecifické jsou označovány veškeré poruchy

chování vzniklé z jiných příčin. Nespecifické poruchy chování tvoří podle Michalové (2007) symptomatologicky podobnou skupinu, organický podklad však u těchto jedinců chybí. Specifická porucha chování může být při nesprávném výchovném působení příčinou vzniku poruchy nespecifické. Symptomy specifických poruch chování se podle Vágnerové (1999) vyskytují už v předškolním věku, i když nejnapadnější jsou mezi 8. až 10. rokem. Poruchy chování nespecifického charakteru bývají s určitou diagnostickou opatrností diagnostikovány až ve středním školním věku dítěte. „V době před 10. rokem se často nejedná o pravou poruchu chování disociálního charakteru, ale především o nezralost autoregulačního systému dítěte“ (Michalová 2007, s. 25).

MKN–10 toto, v praxi i odborné literatuře, respektované a používané dělení poruch chování nezná. Zmíněné diagnostické kategorie jsou uvedeny ve skupině F90 – F98 „*Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci*“, MKN–10 (F 91) charakterizuje poruchy chování opakujícím se trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u jedince extrémní, porušuje sociální očekávání přiměřené věku a je závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý. Základním rysem poruch chování podle diagnostického manuálu psychiatrických poruch DSM–IV-TR (2000) je opakované a trvalé narušování základních práv ostatních nebo hlavních sociálních norem odpovídajících věku dítěte.

Jedinec si uvědomuje sebe sama na základě svého prožívání, ostatní lidé ho vnímají a akceptují na základě jeho chování, a to v interakci s prostředím a dalšími aktéry. „*Motivace lidského chování je klíčem k pochopení lidské psychiky, neboť jako činnost záměrná dává lidským činům jejich individuální smysl*“ (Michalová 2007, s. 13). Mezi jedincem a sociálním prostředím se vytváření společenské vztahy, probíhají procesy vzájemného ovlivňování, procesy složitých interakcí. Podle Michalové (2007) lze předpokládat, že na vzniku poruch chování se významnou měrou podílejí vlivy nezasahující patologickými změnami osobnost dítěte. Patří sem zejména nedůsledná a nedostatečná výchova, která má za následek vytvoření nevhodných sociálních návyků. Ty způsobují, že dítě svým chováním překračuje společenské normy.

Na vzniku poruch chování se mohou podílet různou měrou dědičné dispozice a genetické programy. Podle Nývltové (2008) je souvislost psychických poruch a dědičnosti příliš přeceňována. Genetické programy se realizují v interakci s prostředím, proto se dispozice k nějaké poruše může a nemusí aktivovat. V případě členů zkoumané sociální skupiny platí,

že se poruchy chování, zejména ADHD, rozvíjely v interakci s problematickým rodinným a školním prostředím. V dalším textu je tedy věnována pozornost syndromu ADHD a jeho souvislosti s těmito a dalšími významnými faktory vývoje dítěte. Pozornost bude věnována zvláště problematice ADHD v adolescenci, protože se jedná o diagnostickou kategorii, která charakterizuje klienty dále popsaného reedukačního programu a je významná pro definování výzkumného souboru, který je popsán v praktické části práce.

3.3 Hyperkinetická porucha - ADHD

MKN–10 (F 90) charakterizuje hyperkinetické poruchy jako skupinu dílčích psychických poruch, které začínají v raném věku a jsou trvalejšího rázu. Vyznačují se sníženou schopností soustředit se na vykonávání činností a nadměrnou pohybovou aktivitou, sklonem rychle přecházet od jedné aktivity k druhé. Přidružují se další abnormality jako snížená vytrvalost, impulzivita, nižší schopnost předvídat nebezpečí, nedbalost a nepořádek. Termín hyperkinetická porucha bývá nahrazován termínem ADHD - Attention Deficit/Hyperaktivity Disorder - porucha pozornosti provázená hyperaktivitou. Nývltová (2008) uvádí, že se porucha aktivity a pozornosti často vyskytuje v kombinaci s dalšími psychickými poruchami (např. s poruchou motorické funkce, s poruchami školních dovedností, s poruchami chování, s emočními poruchami aj).

Podle Drtílkové (2007) je nejvíce diagnostikovaných ADHD mezi 6.- 9. rokem dítěte, přičemž podtyp ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity bývá diagnostikován o 3 až 4 roky dříve než ostatní podtypy (s převládající poruchou pozornosti nebo smíšený typ). Při charakteristice jednotlivých podtypů ADHD Drtílková (2007) uvádí, že u některých dětí nemusí být hyperaktivita vedoucím příznakem, hlavní problém jim dělá porucha pozornosti, neschopnost soustředění, roztěkanost a zapomínání. Ve škole mají slabé a nevrovnané výkony, bývá jim vytýkána lenost a nedbalost. Mohou se u nich projevovat prudké výkyvy nálad, impulzivní projevy nebo záchvaty vzteku. Tato charakteristika smíšeného typu velmi dobře popisuje konkrétní obraz chování jednotlivých členů zkoumané sociální skupiny. V průměrném věku zkoumané sociální skupiny (15 let) již hyperaktivita není převládajícím symptomem jejich chování. Jako dominantní rys vystupuje impulzivita a agresivita, akcelerovaná sekundárními poruchami chování a vývojovou krizí.

Munden a Arcelus (2002) uvádí, že ADHD má vždy stejné složky: impulzivitu, nepozornost a hyperaktivitu. U každého dítěte se podle autorů může porucha projevovat jinak.

Symptomy se mění podle toho, co se právě děje, jak se dítě cítí. Názory a odborné přístupy na etiologii ADHD se neustále vyvíjejí - Matějček (1990 in Matějček 2005) popsal a rozvinul koncept lehkých mozkových dysfunkcí, které odkazují spíše k traumatickému původu poruchy (například poškození mozku hypoxií při porodu). Podobně Barkley (2002 in Michalová 2007) poukazuje na postižení pravého frontálního laloku, neboť lidé s ADHD vykazují podobné symptomy jako pacienti s poškozením této části mozku. Dalšími možnými příčinami ADHD jsou nadměrné zatížení matky a plodu škodlivinami a dědičné dispozice. Díky zdokonalujícím se diagnostickým zobrazovacím metodám mozku se stále zpřesňují teorie hledající vysvětlení poruchy v nedostatečné činnosti přenašečů vzruchů - neurotransmiterů (dopaminu, serotoninu a dalších) na neuronových synapsích v určitých částech mozku (Bragdon, Garon 2006).

3.4 ADHD a kognitivní schopnosti

Hyperkinetická porucha - ADHD bývá označována jako vývojová porucha chování. Jak bylo uvedeno, je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity vzhledem k věku dítěte. Tyto typické projevy se vyskytují již v raných stádiích vývoje a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se s dozráváním CNS mohou zmírňovat, přesto tyto potíže v porovnání s běžnou populací přetrvávají. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a výrazně ovlivňují interakce dítěte s rodinou, školou a společností (Zelinková 2000). Problémy nelze vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických potíží, mentální retardace nebo závažných emočních problémů, přesto je zřejmý jejich biologický základ. Děti s ADHD mají největší potíže s udržením pozornosti, deficit se však může vztahovat i k dalším složkám pozornosti jako jsou čilost, vzrušivost, výběrovost podnětů, tékavost, soustředěná pozornost nebo nedostatečný rozsah pozornosti (Riefová 1999).

Velké problémy s učením vznikají obvykle proto, že se děti nedokáží delší dobu soustředit a ztrácejí motivaci pro další výkon. To se projevuje nejen ve školní práci, při pracovních dovednostech a motorických schopnostech, ale také při osvojování komunikačních dovedností. Podle Riefové (1999) je třeba, aby pedagog disponoval dostatečným repertoárem nejrůznějších metod k upoutání a udržení pozornosti, zvláště metod multisenzorických. Řada problémů vzniká v důsledku neschopnosti soustředit se tak dlouho, aby jedinec pronikl do problému a naučil se, co je potřeba k jeho vyřešení. Snížení vytrvalosti je patrné také u úloh, které nepřinášejí bezprostřední pozitivní odezvu, která je pro jedince s ADHD významná.

Podle Murdena a Arceluse (2002) je důležitý trénink řešení problémů. Je třeba prozkoumat problémy, které dítě zažívá, pomoci mu soustředit se na běh událostí, jejich pravděpodobný dopad, některé z nich vybrat a znovu zhodnotit úspěch nebo neúspěch.

Dětem s ADHD dělá problémy začít pracovat na zadaném úkolu. Po započetí práce jsou náchylné k vyrušení, nedokončují úkoly. Podle Vágnerové (1999) učitelé jejich selhávání považují za důsledek nedostatečné snahy a úsilí. Výše uvedené projevy souvisí s neschopností odpoutat se od okolních vlivů. Přecitlivělost na podněty se projevuje neschopností utlumit vedlejší vlivy a výběrově zaměřit pozornost na podstatné podněty a znaky (Riefová 1999). Tento fakt způsobuje, že dítě věnuje nadměrnou generalizovanou pozornost všem podnětům bez rozdílu. Vzniká tak nesoustředěnost a roztržitost, způsobená nikoli nedostatkem, ale nadbytkem soustředění. Z takového jednání je dítě brzy vyčerpáno. S nástupem obranných mechanismů, které chrání jedince s ADHD před opakovaným neúspěchem a frustrací, se dostavují manipulativní reakce, kterými dotýčný maskuje či ospravedlňuje lenost a neochotu pracovat. Pod vlivem medikace v kombinaci s dalšími prvky životosprávy (nepravidelný spánek, noční užívání počítače aj.) bývají někteří adolescenti v dopoledních hodinách silně indisponovaní pro školní práci. Pedagogové výchovného zařízení proto kladou velký důraz na úpravu životosprávy a kombinaci farmakoterapie s relaxací a dalšími metodami.

Častým projevem ADHD je velká variabilita úkolové či pracovní výkonnosti v průběhu vyučování (Martínek 2009). U takových jedinců se lze setkat s tím, že svou práci někdy zvládnou pohotově a přesně a jindy ledabyle a slabě, pokud se k ní vůbec odhodlají. Téměř všichni, v případové studii sociální skupiny sledovaní adolescenti, podávají ve škole slabší výkony, které nekorespondují s jejich schopnostmi (celkovou inteligencí i dílčími schopnostmi). Takto snížený školní výkon může být ještě zhoršen specifickými poruchami učení. Díky zhoršené motorické a senzomotorické koordinaci zraku a ruky mají žáci také problémy s rukopisem, mnohdy také s dalšími každodenními úkoly náročnějšími na jemnou motoriku (Riefová 1999). Výsledné projevy a chování jsou dle Nývtové (2008) ovlivněny celkovými osobnostními vlastnosti dítěte a kognitivními a metakognitivními schopnostmi. Děti, které mají ADHD, mohou být v jednotlivých druzích inteligence nadprůměrné, průměrné i podprůměrné. Problémem je, že svůj intelektový potenciál zpravidla nedokáží rozvinout a využít, dochází k tzv. mimo-intelektovému selhávání.

Klíčovým nedostatkem u jedinců s ADHD je podle Mundena a Arceluse (2002) neschopnost zamezit reakci na impuls, a to jak vhodné reakci, tak i nevhodné. Gordon (1995 in Munden a Arcelus 2002, s. 22) uvádí, že „*snadná vyrušitelnost, neschopnost plánovat a organizovat, nevyrovnanost, zdánlivá absolutní neschopnost předvídat důsledky pramení*

v tomto smyslu z primárního problému, jímž je neschopnost posečkat.“ Impulzivita jedinců s ADHD je relativní neschopností zdržet se reakcí na cokoli, co je v dané chvíli nejzajímavější. Po letech neustálých problémů a obviňování si adolescenti s ADHD často vytvoří opoziční až antisociální vzorce chování, což často bývá naplněním negativních očekávání ze strany dospělých (Robin 1999, Munden a Arceluse 2002).

3.5 ADHD a sociální integrace

Vedle hyperaktivity, která je projevem organického poškození mozku, definuje Vágnerová (1999) také hyperaktivitu, která vzniká jako důsledek nepříznivého působení prostředí. Může vzniknout jako jeden z důsledků psychické (sub)deprivace či jako neurotický projev při nepřiměřené zátěži dítěte. Významný je fakt, že projevy dítěte jsou již od raného dětství provázené nadměrnou dráždivostí, která podle Vágnerové (2004) působí na okolí nepochopitelně. Často znemožňuje vytvořit si k dítěti očekávaný pozitivní emocionální vztah (Shortt 2010). Kvalita citového vztahu rodičů může být vlivem projevů ADHD snížena nebo naopak vyvolává nepřiměřeně ochranné postoje rodičů (Slowik 2007). Kvalitní citový vztah je nezbytný pro nabytí pocitu jistoty a bezpečí dítěte, je potřebný pro získání důvěry v okolní svět (Michalová 2007).

Vágnerová (1999) uvádí, že mnohé odchylky v osobnostním vývoji neklidného dítěte vznikají sekundárně. Jsou důsledkem negativních reakcí okolí na projevy a chování těchto dětí. Nadměrná pohotovost k bezprostředním reakcím většinou zahrnuje i emotivitu. Děti mají zvýšenou emoční dráždivost, díky které mají sklon k extrémním citovým reakcím a sníženou toleranci k zátěži. Díky své citové labilitě jsou tyto děti mnohem citlivější např. ke kritice a mnohem častěji než ostatní používají ve svém chování obranné reakce (Train 2001, Rydell 2010).

Obranné mechanismy jsou důsledkem negativních reakcí jejich okolí na typické projevy těchto dětí. Děti s ADHD jsou pro své okolí zdrojem nadměrné stimulace. Mají tendenci vyvolávat napětí v lidech, kteří s nimi musí být v delším kontaktu. Takové děti svými projevy působí nepříjemně, což se odráží i ve zpětné vazbě okolí k nim (Shortt 2010). Jejich chování nejen ruší, ale i dráždí a vyčerpává. Díky tomu bývají hyperaktivní děti hůře akceptovány svým okolím, jsou častěji odmítány nebo přijímány s ambivalentním pocitem, a to i vlastními rodiči (Mikami 2010). Jejich rodiče často hledají vinu v sobě, mají podle Vágnerové (2004) pocit, že v rodičovské roli selhávají. Dítěti pak dávají najevo spíše odmítání než bezvýhradné citové přijetí, někdy lze hovořit až o deprivaci v oblasti potřeby citové akceptace a sociálního

kontaktu. Jindy reagují naopak nepřiměřeně protektivními postoji, které se střídají s obdobími rezignace na stanovování pravidel a hranic.

Jedinec s problémy v chování o svých problémech ví, mnohdy mu samotnému vadí a snaží se je odstranit. Nežádoucí chování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky prostředí a jeho vnitřními potřebami či dispozicemi. Oproti tomu jedinec s poruchami chování dané společenské normy nepřijímá, nehodlá je respektovat či je dokonce ignoruje, přesto že je chápe. Vzhledem k těmto postojům takové dítě ani nezažívá pocity viny. Může se tak stát z důvodu jiné hierarchie hodnot nebo vlastních osobních motivů. Nastat může i případ, kdy se jedinec normami nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat své chování, má sníženou vlastní schopnost autoregulace (Michalová 2007). Podle Vágnerové (2004) nedovedou hyperaktivní děti koordinovat všechny procesy, které se na činnosti samoregulace podílejí, nedovedou podněty adekvátním způsobem zpracovat.

V souvislosti s ADHD je zmiňován významný rys, a to sociální nezralost, která je pravděpodobně nejtrvalejším rysem chování dětí, zejména chlapců. Jedinci s poruchami chování mívají také nízkou frustrační toleranci. Nedovedou odložit uspokojení aktuální potřeby nebo reakce, nedovedou se ovládat. Nejsou schopni brát větší ohled na ostatní, mají omezenou schopnost spolupracovat, potřebují být středem pozornosti (Riefová 1999). Bývají nezrale egocentričtí a koncentrování jen na vlastní bezodkladné uspokojení (Vágnerová 2004). Příznakem sociální nezralosti může být určitá citová povrchnost, kdy dotyční své pocity dávají málo najevo nebo je projevují zvláštním způsobem (Dewar 2009). Sociální interakce jedinců s poruchami chování často obsahují nedostatek empatie. Charakteristická je pro ně neochota angažovat se ve prospěch jiných bez naděje na prospěch vlastní. Jedná se o děti a dospívající, kteří z důvodu nezažitého pozitivního emočního vztahu porušují práva jiných lidí, neakceptují sociální normy regulující společenské soužití, nejsou ohleduplní k ostatním (Martínek 2009). Agresivita jako násilný způsob chování je typickým způsobem reagování, emocionální prožitek takového chování je neutrální. Podle Vágnerové (1999) mohou tito jedinci ve stresové situaci, která vznikne mnohem snadněji či rychleji než u jiných dětí, jednat nepřiměřeně. Jindy se dle Riefové (1999) dostávají nepřiměřeně silné reakce i na drobné podněty. Vágnerová (1999) popisuje agresivní chování jako obrannou reakci na nepřívznivou zpětnou vazbu a kritiku ze strany okolí.

Impulzivita jako typický rys chování agresivního jedince je tendence reagovat bez rozmyšlení, náhle a často nepřiměřeně podnětu. Jde o neschopnost kontrolovat, tlumit a plánovat své chování. Impulzivita signalizuje vázanost na aktuální stimulaci, eventuálně i na aktuální uspokojení či neschopnost odhadnout následky svého jednání. Kvůli impulzivnosti

mají jedinci s ADHD větší sklon k úrazům. Impulzivita přináší problémy i v sociálních interakcích. Děti a dospívající s poruchami chování často říkají bez rozmyšlení nevhodné věci, provokují ostatní, protože mají nutkavou potřebu to udělat, při komunikaci jsou nezdrženliví, skáčou druhým do řeči.

Na zátěžové situace reagují jedinci s poruchami chování častěji než jiní určitou formou obrany. Obranné mechanismy jsou přirozené reakce, jejichž cílem je obnovení či uchování psychické pohody a rovnováhy (Vágnerová 2004). Typ obranných reakcí, které jedinec používá, vychází především z jeho temperamentových charakteristik a nabytých zkušeností. Jestliže se obranný mechanismus v minulosti osvědčil, má tendenci se fixovat a opakovat. Kohoutek (1998) tyto procesy nazývá přizpůsobovací operace. Podle Kerna (1999) se tak u lidí vyskytují určité „sebeposilující“ potřeby, které se mohou lehce dostat mimo vědomou kontrolu. Tyto mechanismy jsou charakteristické tím, že určitým způsobem zkreslují sociální situace nebo směřují ke změně postoje k danému problému.

Z Vágnerovou (2004) uvedených mechanismů jsou uvedeny ty, které jsou významné při pohledu na chování sociální skupiny popsané v praktické části práce. Útok představuje aktivní formu obrany. Cílem útoku bývá buď obávaný zdroj ohrožení či určitý náhradní objekt. Někdy může mít podobu autoagrese. Útok se může projevit buď verbální nebo fyzickou agresivitou. K útočným mechanismům řadíme také tendence k sebeprosazování a upoutávání pozornosti formou vyzývavého a nápadného chování či image – životního stylu (Zelinková 2003). Toto chování bývá spojováno s tendencí vyvolat alespoň negativní emoce, když není člověk schopný vzbudit reakce pozitivní, jednání nese až znaky citové deprivace. Podle Jucovičové (2007) je mnohý afekt či agrese zoufalým voláním: „Všimni si mě.“

Při popření člověk přijímá jen skutečnosti, které ho neohrožují a které jsou v souladu s jeho přesvědčením. Při potlačení či vytěsnění má jedinec potřebu zbavit se pocitů a myšlenek, které jsou pro něj nepříjemné a z nějakého důvodu nepřijatelné.

Racionalizací se snaží zdánlivě logickým způsobem přehodnotit stávající situaci tak, aby se stala přijatelnější. Podle Jucovičové (2007) může v důsledku toho u starších dětí dojít k zkreslenému vnímání reality, kdy dítě nevnímá, že něco udělalo špatně, svádí vinu na ostatní a na okolnosti – staví se do role ukřivděného. Pokud toto vnímání reality přeroste únosnou hranici, může dojít k rozvoji sekundárních poruch chování a je vážně ohrožen zdravý vývoj psychiky jedince (Vágnerová 2004).

Regrese bývá charakterizována jako chování na úrovni nižšího vývojového stupně. Obvykle se tím jedinec snaží získat pozornost a vyjadřuje tím potřebu získat podporu okolí.

Někdy si tímto chováním i adolescenti vyžadují na okolí více vztahů či pozornosti a méně nároků.

Při identifikaci se člověk snaží ztotožnit s určitým jedincem nebo skupinou, kterou z nějakého důvodu obdivuje. Přivlastněním si jejich vlastností a úspěchů si posiluje vlastní sebevědomí a sebehodnotu. Identifikace s nevhodnou autoritou však může mít sociálně nežádoucí následky (Kohoutek 1998).

Substitucí se jedinec snaží nahradit neuspokojitelnou potřebu nějakým dosažitelnějším náhradním způsobem. Jako příklad lze uvést situaci dospívajícího, který není akceptován ani svou rodinou ani spolužáky ve škole, a proto hledá náhradní uspokojení v pouliční partě, která mu dává pocit sounáležitosti.

Rezignací se člověk obvykle pod tlakem dlouhodobé frustrace očekávané potřeby vzdává. Tento postoj je naplněním hesla - kdo nic neočekává, nemůže být zklamán. Jedinec se brání jakémukoliv řešení situace, projevuje se bezmocně, pasivně či apaticky. V případě adolescenta s ADHD lze tento mechanismus vztáhnout k vzdělávacím aspiracím (Vágnerová 1999).

Sociální důsledky poruch chování se negativně odráží i v rozvoji identity jedince. Na vytváření identity se klíčově podílí také hodnocení a postoje jiných lidí. Pokud jsou vztahy k okolním lidem poznamenány rušivými faktory a celkově negativní zkušeností, výrazně to ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte (Zelinková 2003). V této souvislosti lze hovořit o nízkém stupni sebepřijetí jedince. Ten si vytváří převážně negativní obraz vlastního já. Vnímá se jako nežádoucí, neschopný a neúspěšný. S postupem let a s výčtem získaných pozitivních či negativních sociálních dovedností nastupují kompenzační mechanismy v podobě nepřiměřeného sebehodnocení. To obvykle nasedá na nějaký rebelující životní styl a projevuje se zdánlivě vysokým sebevědomím.

Jindy má jedinec tendenci svou identitu bránit, a to často tak, že nepříznivou informaci neakceptuje, popře ji a vytvoří si nějaký nereálný, idealizovaný obraz vlastního já nebo se jeho realizace přesouvá do budoucnosti, kde mu nemůže být upřena určitá možnost. Reakce, které vycházejí z těchto představ, vedou ke konfliktům, protože nevycházejí z reality. Při větší zátěži mohou mít zmíněné obranné mechanismy až charakter maladaptivního chování, např. ve formě agresivity nebo neurotických projevů (Vágnerová 1999). Obvyklý bývá únik do nereálného světa v podobě počítačových her, hracích automatů a fantasy realit. Vzhledem k výše zmíněným osobnostním charakteristikám a kompenzačním mechanismům jsou děti a dospívající s poruchami chování tímto negativním sociálním jevem až návykovým chováním ohroženi ve větší míře než jejich vrstevníci.

3.6 ADHD v adolescenci

Drtílková (2007) uvádí, že hyperkinetická porucha byla desítky let pokládána za onemocnění vázané typicky na dětský věk. Podle autorky je hyperkinetická porucha – ADHD přítomna u 30 – 50 % dospělých, kteří měli ADHD v dětství a porucha je mylně považována za odeznělou nebo je nesprávně diagnostikována. Farley (2010) uvádí, že v Anglii je v současné době ADHD stále častěji diagnostikováno až v době střední školy, navíc se zmenšují gender rozdíly při určení poruchy. V období adolescence (pozn. pojem dle Palán 2002, Průcha, Walterová, Mareš 2003 užíván pro věkovou kategorii 12 (14) – 18 (20) let s vývojovou odchylkou dva roky mezi chlapci a děvčaty) se spíše než hyperaktivita objevují pocity vnitřního neklidu, školní a jiná práce bývá nesoustředěná a nesystematická, časté jsou potíže s akceptováním pravidel a autorit. Objevuje se snížené sebehodnocení, nekvalitní vztahy s vrstevníky a rizikové, impulzivní chování s negativními důsledky např. autonehodami, experimentování s návykovými látkami, neuváženými sexuálními kontakty (Drtílková 2007).

Barkley (2002 in Drtílková 2007) upozorňuje, že zejména adolescence je období, ve kterém se u jedinců s ADHD mohou manifestovat závažné komorbidní poruchy chování spojené s krádežemi, napadáním, vandalismem a výtržnictvím. ADHD v adolescenci přináší zvýšené riziko emoční lability, adrenalinových aktivit a abúzu drog. Podle Farley (2010) jedinci s ADHD často zneužívají stimulační psychofarmaka k zlepšení své výkonnosti i jako formu rizikového užívání návykových látek. Adolescenti s ADHD vykazují ve zvýšené míře agresivní chování. Objevují se výbuchy citů s rychlým nástupem, následovaným rychlým zklidněním nebo prchlivostí, podrážděností či snahou provokovat. Na běžný životní stres reagují mladí lidé s ADHD nadměrně nebo nevhodně úzkostí nebo zlostí, popř. zmatkem. Obvyklé problémové oblasti adolescentů s ADHD jsou:

- neschopnost organizovat každodenní záležitosti;
- odkládání řešení úkolů;
- nevhodné poznámky;
- netrpělivost;
- nestálost ve vztazích i aktivitách;
- pocit nudy;
- problémy se sebehodnocením.

Ve vztahu k rodičům a jiným dospělým autoritám se podle Robina (1998) vyskytuje opoziční chování označované jako ODD. McArle, O'Brien, Kolvin (1995 in Michalová 2002) uvádí až 50% výskyt opoziční a asociální poruchy chování u dětí s ADHD, zároveň však zmiňují dobrou prognózu po aplikaci účinných terapeutických, pedagogických, popř. farmakologických opatření.

„Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat, a to i přes to, že si je vědom změny okolí v citových vztazích k němu, které se postupně stanou zápornými“ (Michalová 2007, s. 133). Nesoulad mezi vlastními možnostmi a požadavky okolí, často v kombinaci s nevyhovujícím rodinným zázemím, nízkým sebehodnocením a pocitem nedostatečnosti vedou k potřebě dosáhnout alespoň nějaké identity a nějakého ocenění. Řešením je parta nebo společník, podobně frustrovaný a sociálně vyloučený. Asociální chování tak nasedá na primární neuspokojení sociálních potřeb adolescenta.

Z Preslem (1994) uváděných důvodů pro experiment s drogou se u adolescentů s ADHD vyskytují následující mechanismy:

- zlepšení výkonnosti;
- vyvolání lepší nálady;
- řešení problémů;
- nuda;
- snaha na sebe upozornit;
- protest proti vnějšímu světu.

Závadová parta se stává častým cílem záškoláctví a útěků z domova na základní i střední škole (Langer 2008). To končívá měněním učebních nebo studijních oborů a následným předčasným ukončením studia. Adolescenti s ADHD dosahují často pouze základního vzdělání, což je diskvalifikuje na trhu práce. V letech 2004 až 2009 dokončili střední školu, i přes doslova každodenní dohled pedagogů výchovného zařízení, pouze tři z devíti učňů či studentů střední školy. Vágnerová uvádí, že hlavním motivem profesního rozhodování adolescentů s ADHD je často *„potřeba zbavit se školy“* (1999, s. 87.) Matoušek (1996) míní, že zhruba 50 % budoucích delikventů jsou děti trpící hyperaktivní poruchou. Jedinci s ADHD, více mladí muži, se častěji než běžná populace obrací k užívání alkoholu, marihuany, heroinu a tisících léků. Podle Shillingtona (2005) odpovídá míra rizika zneužívání návykových látek stupni nebo rozsahu rodičovského dohledu v dětství, resp. výchovného

stylu rodičů. Richardson (2002 in Michalová 2007) soudí, že tito jedinci provádí jakousi samoléčbu s cílem zlepšit své schopnosti, cítit se lépe ve společnosti nebo otupit pocity nedostačivosti vůči ostatním. Tyto aktivity přinášejí prohlubování a nabalování dalších problémů, nezřídka končí kriminalizací mladistvého nebo mladého dospělého.

3.6 Charakteristika rodinného systému dítěte

Do výchovného zařízení jsou prostřednictvím diagnostického ústavu soudně umísťovány děti, chlapci i dívky, obvykle ve věku 12 až 16 let. Pochází z různých typů rodin, převaha je neúplných a vztahově neuspořádaných rodin. Šotolová (1999) uvádí čtyři hlavní oblasti negativního vlivu rodiny na rozsah rizikového chování dítěte. Jedná se o:

- nedbalost – rodiny věnují málo času výchovnému působení na děti a jejich kontrole;
- konflikt – rodiče uplatňují nedůsledné a nevhodné výchovné prostředky a jedna strana odmítá druhou;
- rozvrat – nedbalost a konflikt vzniká často v důsledku manželských neshod, rozpadu manželství a následné absence jednoho z rodičů;
- sociální deviace – rodiče se sami dopouštějí trestné činnosti.

Uvedené charakteristiky částečně vystihují rodinnou situaci adolescentů, členů v praktické části práce zkoumané sociální skupiny. Výjimku tvoří trestná činnost rodičů. Ve srovnání s rodinami, které jsou podle výzkumu Mišíkové (2008) charakteristické nízkou socioekonomickou úrovní a dalšími rizikovými faktory a které jsou typické pro děti s nařízenou ústavní výchovou, jsou členové sociální skupiny převážně z prostředí, které není zasaženo chudobou nebo nezaměstnaností. Rodiny disponují běžným bytovým a materiálním zázemím. Členové sociální skupiny byli zapojeni do různých vrstevnických skupin, včetně zájmových, sportovních a jiných aktivit. Jsou sociálně orientovaní, znají hodnotu peněz, umí vyřídit základní občanské úkony. Prokázanou trestnou činnost mají spíše vzácně, obvykle se jedná o důsledek zábavy závadové party (úmyslné ničení cizího majetku, graffiti, vandalismus, apod.). Návykové látky zneužívají téměř ve stoprocentním zastoupení, nejčastěji marihuanu, alkohol a tabák. Nabízí se otázka, co tyto adolescenty odlišuje od vrstevníků, kteří se drží v pásmu širší sociální normy? Proč právě oni skončili ve výchovném zařízení? Odpovědí může být multifaktoriální (mnohočetná) povaha jejich poruch chování, chybný

výchovný styl rodiny a nedostatečná či neúčinná sociální opora rodičů (Širůček, Širůčková, Macek 2007).

Martínek (2009) uvádí příklady vazby dítěte a rodiče, zejména matky. Matky, které jsou k citovým potřebám dítěte „vyladěné“ poskytují bezpečí a jistotu (Shortt 2010). Některé matky poskytují svým dětem tzv. nejistou vazbu nebo byla jejich vazba zcela porušena, což může být vnímáno jako jedna z klíčových příčin běžně se vyskytujících poruch chování (Mühlpachr 2002). Teorii vazby rozpracoval americký psychiatr Bowlby (1988 in Mühlpachr 2002) a definoval základní principy vazby mezi matkou a dítětem. Citová vazba se vyvíjí po celý život, smyslem vazby je ochrana a pomoc. Chování dětí lze popsat jako zkoumání světa z bezpečné základny. V průběhu dospívání dochází k odloučení od sebe, nicméně bezpečná základna přetrvává. Děti, které vyrůstají bez této bezpečné základny jsou ve školním prostředí nejisté, často reagují bez vážnějšího důvodu agresivně, snaží se na sebe upozornit za každou cenu, jsou hyperaktivní a impulzivní. Podle Mühlpachra (2002) klasické psychické deprivace ubývá, naproti tomu narůstá nový závažný problém, který je označován jako psychická subdeprivace. Je sice méně závažnou formou neuspokojení citových potřeb dítěte, avšak její příčina může zůstat dlouhodobě skryta, protože vztah matky a dítěte jakoby formálně fungoval. Příčinou, součástí i důsledkem deprivace může být závislostní chování a disociální poruchy osobnosti (Mühlpachr 2002).

Zdrojem maladaptivního chování bývá často nečitelnost výchovy v rodině, popř. i ve škole (Martínek 2009). Nečitelný rodič působí na dítě nejistě, nestanovuje pravidla, bývá náladový, podle nálady střídá výchovná opatření. Naopak čitelný rodič dokáže předvídatelně stanovovat pravidla i přirozené následky jejich porušení. V případě dětí umístěných ve výchovném zařízení se až paradoxně často vyskytuje ochranná (protektionistická) výchova (Slowik 2007) matek, která nese prvky zmíněné nečitelnosti ve výchově. Nešpor, Czemy (1997, 2002) uvádějí typologii rodičovských stylů výchovy. Z tohoto pohledu se v rodinách umístěných dětí často vyskytuje kombinace dvou stylů, a to jak v podobě obou rodičů nebo kombinovaného stylu jednoho rodiče, častěji matky.

- Povolný rodič: pravidla jasně nestanovuje, nestanoví ani důsledky jejich porušování. Pravidla pevně ani předvídatelně neprosazuje. Snadno podléhá nátlaku a vynucování.
- Odmítající rodič: je vůči dítěti kritický, dítě nevyhledává a netěší se z něj, málo ho povzbuzuje, vůči potřebám a názorům dítěte je necitlivý.

Gillernová (2009, s. 222) ve výsledcích svého výzkumu uvádí poznatky týkající se rodičovského řízení v rodině: „*Slabé řízení je snažší cestou výchovy v rodině.*“ Podle autorky celkově ubylo způsobů výchovy vyznačujících se silným řízením. Ubylo zároveň i společného času, které spolu rodiny tráví společně. Širůček, Širůčková a Macek (2007) zkoumali vliv sociální opory rodičů a vrstevníků a vliv na problémové chování adolescentů. Výzkum prokázal pozitivní vliv přátel u dospívajících, kteří měli relativně autoritativnější rodiče. Naopak negativní vliv přátel, kteří užívali drogy, se prokázal u dospívajících, jejich rodiče je vychovávali méně autoritativně.

Vliv rodičů na rozvoj rizikového chování je v poslední době dáván do souvislosti s monitorováním aktivit dětí rodiči a jejich ochotou sdílet informace o svých školních a volnočasových aktivitách (Širůček, Širůčková a Macek 2007, Shillington 2005). Jessor a Jessor (1977 in Širůček, Širůčková a Macek 2007) ve svých teoretických východiscích rizikového chování řadí dobrý vztah mezi rodiči a dětmi mezi protektivní faktory, protože rodiče pokládají děti za ty, které vytváří vazbu ke konvenčním hodnotám. To může být v určitém vývojovém období dočasně popřeno adolescentním vzdorem, následuje však návrat k rodinným hodnotám.

V případě dětí s chronickými symptomy ADHD dochází k problematickému vytvoření vazby dítě - rodič a nedostatečnému nebo nečitelnému poskytování rodičovské podpory (Vágnerová 2004, Shortt 2010). Podle Širůčka, Širůčkové a Macka (2007) působí vřelost rodičů jako statisticky významný protektivní faktor vůči problémového chování. Opoziční chování dětí nachází negativní odezvu v sociálně nezralých rodičích, zahlcených vlastními problémy popř. psychickým oslabením (Harty 2009, Rydell 2010). Jedlička (2002) uvádí, že psychosociální zranění probíhá jinak u adolescentů, jejichž rodina je schopna plnit svoje poslání, než u mladých lidí, jejichž zázemí je emotivně chudé, dysfunkční nebo nečitelné. „*Na hloubce prožívané krize nemění nic ani hospodářská situace, ani sociokulturní zařazení jejich rodiny, ale především emoční ovzduší, jež uvnitř panuje*“ (Jedlička 2002, s. 39). Jestliže dítě často zažívá, jak nejbližší dospělí řeší zátěžové situace vzájemnou nevraživostí, obviňováním se, urážkami a napadáním namísto společného hledání řešení, je dosti pravděpodobné, že i ono bude náchylné reagovat zlostně a neproduktivní agresí dá přednost před spoluprací.

Podobně je tomu i s únikovými taktikami rodičů, jako je odchod o rodiny, útěk do nemoci, či sklon k úlevě z napětí v podobě konzumace alkoholu, drog nebo zneužívání léků. Na všechny tyto mechanismy jsou děti velmi citlivé a chování rodiče nebo celé rodiny zrcadlí. Učení nápodobou připravuje podklad pro negativní vzorce chování, které se v čase fixují. S nastupující vývojovou krizí se přidává nejednotnost výchovného stylu rodičů a nezřídka i

unikání rodičů od problému (Robin 1999, Rogge 2005). Pro budoucí adaptabilitu a vyrovnané životní postoje je potřebná zkušenost dospívajícího dítěte po boku pevné osobnosti, s níž může prožít zkušenost překonávání náročných životních situací až krizí a se kterou se dítě může identifikovat. Pro emoční rovnováhu dítěte jsou neméně důležité dospělými vyznávané hodnoty a osobnostní postoje (Jedlička 2002). Adolescentní krize patří do oblasti normálních vývojových proměn. Příznivý nebo naopak nepříznivý průběh adolescence závisí jak na dosavadním duševním vývoji jedince, tak na aktuální sociální situaci zrající osobnosti.

V případě popisované sociální skupiny dochází ke kumulaci rizikových faktorů vývoje a mnohdy i nepřízně okolností. Adolescenti mají obvykle nepřízpůsobivé a problémové chování způsobené ADHD a sekundárními poruchami chování, které za příznivějších okolností nemusely nastat. Často mají za sebou skutečná životní traumata (psychická i somatická jako vážné úrazy, ztráty důležitých osob aj.). Jejich rodiny, včetně prarodičů a širší rodiny, se o ně dokázaly i v těžkých chvílích materiálně postarat a snažily se jim dát i pozitivní vztah. Jejich rodičovské dovednosti ale nestačily na výchovně náročné dítě. Rodiny neměly sílu odklonit tyto adolescenty od negativních kompenzačních mechanismů jako party, drogy a fixace na různé módní trendy. Nedokázaly jim účinně pomoci s nepřijetím sebe sama a přijetím ADHD jako danosti, se kterou se za využití určitých podpůrných opatření dá normálně žít. Místo toho tito adolescenti od svých osmi až deseti let měnili školy, putovali po psychiatrických léčebnách, kde se dostávali do kontaktu s podobně sociálně neintegroványi jedinci. Postupně se stali rezistentními vůči zamýšleným intervenčním opatřením a „naučili se v tom chodit“.

Ve výchovném zařízení jsou umístěni chlapci i dívky. Každý školní rok přináší jinou sestavu dětí a jiné významné jevy a statisticky významné fenomény. Obvykle je skladba dětí spíše nesourodá, intervenční opatření mají individuální povahu. V minulých letech tvořily významnou skupinu adolescentní dívky experimentující s návykovými látkami a utíkající z domova a adolescentní chlapci s ADHD v kombinaci s negativnímu projevy street-artového životního stylu (hip hop, rap, graffiti, kouření marihuany atd.).

Dívky obvykle vědí, jak dosáhnou pozornosti a náhradního (negativního) sociálního zázemí. Jejich impulzivní chování je přičítáno jejich emočně labilní povaze, často se u nich vyskytuje demonstrativní sebepoškozování. Nemají obvykle problém seznámit se se starším partnerem, ve kterém najdou model přítele, ztraceného otce i mecenáše svého života na ulici (Langer 2008). Na ulici ve skutečnosti nežijí, nedopouštějí se obvykle ani trestné činnosti. Nechodí do školy a jsou na útěku z domova a posléze i z ústavu. Žijí rizikovým předčasně akcelеровaným sexuálním životem. Jdou životem, žijí současností a nemají větší aspirace,

jsou silně fixované na nezdravý partnerský vztah. Své rodiče, projevují-li o ně zájem, svým chováním systematicky vedou k výchovné rezignaci. U matek dívek se často vyskytuje ohrožení návykovými látkami, střídání partnerů a sociálně nezralé chování. Dívky ve složité kombinaci projevů opakují matčin scénář a zároveň své matky kritizují. Koncipovat reedukační program pro tuto cílovou skupinu je velmi náročné. Autor práce si je vědom, že zde je na místě spíše individuální psychoterapie než skupinový reedukační program a výsledky práce s těmito čtrnácti až patnáctiletými děvčaty jsou spíše neuspokojivé.

Jiná situace je se stejně starými chlapci. Symptomy ADHD jsou v jejich chování zřejmé, další poruchy chování jsou vhodnými metodami a dobře volenými výchovně-vzdělávacími strategiemi a intervencemi odklonitelné. Tito chlapci, jak bylo uvedeno, nepochází ze zcela nepodnětného prostředí, takže mají běžný základ sportovních a jiných dovedností, na které lze navázat. Mají běžnou chlapeckou soutěživost, dokáží si užít úspěch v některé z nabízených aktivit. Díky svému dosavadnímu životu a výchovným stylům rodičů a prarodičů však nejsou zvyklí respektovat pravidla, skupinové či týmové soužití a spolupráci, jsou sebestřední, pohodlní až „rozmazlení“. Je jim kolem patnácti a tyto osobnostní charakteristiky mají silně zafixované. Přesto pro ně není problém přivyknout životu v reedukačním zařízení, rádi si zahrají kolektivní sport, z večerního kouření na pokoji výchovné skupiny mají adrenalinovou zábavu. Neradí se omezují v módním zneužívání marihuany. Alkohol je láká, ale dokáží skrýt jeho zneužívání na čas bez kontroly, neopíjí se. Nemají trestnou činnost, protože obvykle dokáží díky svému manipulativnímu chování sehnat nějaké peníze i základní přísun cigaret a značkového oblečení bez krádeží. Krádeží se dopouštějí zejména doma. Rodinní příslušníci, včetně prarodičů, je i přes poradenská doporučení dále zahrnují materiálním vybavením, včetně drahého oblečení a jiných atributů módních stylů, často kryjí i zmíněné krádeže.

Tato sociální skupina adolescentních chlapců je etopedickou výzvou. Intenzivní reedukační program, který jim nastavuje jasná pravidla a hranice, je může paradoxně dohnat k útěkářství a rizikovějšímu životu než dosud, protože se reedukačnímu programu nepodvolí. Ze zkušenosti lze s jistou dávkou rizika vsadit na jejich „pohodlnost“. Tito chlapci obvykle nechtějí žít na ulici, nemají rádi špínu a nepohodlí, jsou zvyklí, že se o ně někdo postará. Prognóza setrvání v ústavu je tedy dobrá. Prognóza aktivního zapojení do reedukačního programu nebo výcviku sociálních dovedností také. Při reedukačním působení je možné počítat i s nepříliš aktivní spoluprací rodičů.

4. Výcvik sociálních dovedností

V předcházející kapitole byla popsána statisticky významná skupina příjemců reedukačního a resocializačního působení výchovného zařízení. Jedná se o adolescentní chlapce s ADHD, kteří jsou do výchovného zařízení umístěni z důvodu dlouhodobého nepříznivého vývoje a vyčerpání jiných intervenčních opatření. Děje se tak i přes nespornou péči jejich rodin, nepatří do kategorie zanedbávaných dětí. Mnozí chlapci i jejich rodiče mají zkušenosti s individuální psychologickou pomocí nebo psychiatrickou léčbou. Ideálním přístupem pro práci s rodinami umístěných chlapců by byla systematická rodinná terapie. Tento přístup byl a je v některých zařízeních aplikován, popisované výchovné zařízení se dlouhodobě potýká s časovou zaneprázdněností zaměstnaných rodičů popř. neochotou k intenzivní spolupráci, proto záměrně zůstává na rovině poradenské pomoci.

V kapitole 2.3 Zicha (2005) definuje oblasti, ve kterých může být psychoterapie v etopedii s úspěchem uplatňována. Jedná se o agresivní a asociální jednání (ADHD/ODD), výchovné a vzdělávací problémy, adaptace a změny spojené s dospíváním, rodinné problémy a další oblasti. Uvedená skupina chlapců ve výchovném zařízení splňuje tato kritéria.

S vědomím možností a limitů výchovně-vzdělávacího a terapeutického působení směrem k popisovaným cílovým skupinám adolescentů, se základním metodickým přístupem odborného týmu výchovného zařízení stal teoretický model výcviku sociálních dovedností. Výcvik sociálních dovedností je podle Bártlové (2006) vhodný pro zintenzivnění vzdělávacího a výchovného působení a pro rozvoj osobních schopností a dovedností. Cílem výcviku sociálních dovedností je rozšíření repertoáru adaptivního chování a osvojení si nových sociálních dovedností. K osvojení sociálních dovedností je třeba příslušné chování nejdříve vidět, pak vyzkoušet a následně tréninkem upravit (Bártlová 2006). Protože se jedná o sociální dovednosti, k předvádění, zkoušení a nacvičování dochází v sociálním kontextu, kterým je v reálném i výcvikovém světě malá sociální skupina (Hermochová 1988). Výcviková situace při sociálním tréninku je simulovaným, zhuštěným procesem, v němž jsou opakovanými kognitivními a emocionálními interakcemi vyvolávány různé procesy sociálního učení. *„Prostřednictvím diskusí o vlastním chování se mají členové tréninkové skupiny dopracovat k takovým změnám sociálního chování, jež jim umožní, aby byli v sociálních situacích úspěšnější. Základním nositelem změny při výcvikové práci je zpětná vazba“* (Kožnar 1992 in Bártlová 2006).

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami prožili v předchozím vzdělávání a životě omezené množství pozitivních sociálních kontaktů.

Často byli vrstevníky odmítáni, nezažili oboustranné přátelství, své domnělé kamarády si získávali až doslova kupovali. Svou sociální izolaci obvykle maskovali arogancí a agresivitou. Umístěním do výchovného zařízení se nedobrovolně dostali do bohaté sítě sociálních vztahů. Reedukační výcvikový program pracuje s předem definovanými prioritními sociální dovednostmi a kompetencemi. Mezi ně patří zlepšení komunikačních dovedností dětí, vytváření pro-sociálního skupinového klimatu a atmosféra spolupráce mezi dětmi navzájem i dětmi a odborným týmem. To dává naději, že se zkušenost sociální izolace dítěte nemusí opakovat. Budování spravedlivé a symetrické sítě sociálních vztahů je složité a časově i energeticky náročné intervenční opatření. Podle Vojtové (2008) mají intervenční opatření za cíl vytvořit u příjemců odlišné způsoby chování než měli před jejich zavedením. Odchylka v chování před zavedením intervence a po ní musí být zřetelná a měřitelná, proto se odborný tým výchovného zařízení zaměřuje nejen na vytváření pro-sociálních aktivit, ale i na průběžné vyhodnocování těchto metodik.

Základním přístupem výcvikových programů je podle Bártlové (2006) důraz na dovednostní složku, možnost tréninkového zpracování specifických interakčních přístupů a nácvik přímé a intenzivní komunikace. Adolescenti přicházejí do výchovného zařízení často na konci základního vzdělávání. Je zřejmé, že za dobu měřenou spíše měsíci než roky odejdou domů nebo do následného výchovného ústavu. Kožnar (1992 in Bártlová 2006) míní, že ve výcvikovém programu nejde o to měnit celou osobnost, ale o učení. Do výcviku sociálních dovedností nespadá navozování intenzivních emocionálních prožitků jako v psychoterapii, protože většinou není příležitost tyto procesy adekvátním způsobem zpracovat. V kontextu časové omezenosti, vývojových charakteristik období puberty a adolescence a realistického zhodnocení možností při práci se skupinou s neklidným a problémovým chováním je třeba důkladně zvážit, co lze skutečně „adekvátním způsobem zpracovat“.

Kratochvíl (2001) uvádí základní cíle skupinové práce. Lze dosáhnout vzhledu do problematiky jedinců a pomoci jim pochopit a změnit nesprávné postoje, změnit maladaptivní vzorce chování ve směru přiměřené sociální adaptace. Skupinová práce zprostředkovává poznatky o zákonitostech interpersonálních a skupinových procesů jako podklad k efektivnějšímu a harmoničtějšímu jednání s lidmi, podporuje zrání osobnosti ve smyslu rozvinutí vlastního potenciálu a dosažení optimální výkonnosti i pocitu štěstí, může odstraňovat maladaptivní vzorce chování, ať přímým nácvikem nebo nepřímo vyřešením interpersonálních či intrapsychických konfliktů.

Teorie výcviku sociálních dovedností metodicky přebírá mnohé postupy ze skupinové psychoterapie. Využívá především skupinovou dynamiku, tj. vztahy a interakce jak mezi členy a terapeutem, tak mezi členy navzájem (Kožnar 1985). Podle Kratochvíla (2001) je skupinová psychoterapie postup, uplatňovaný v uměle vytvořených skupinách dětí, klientů nebo pacientů složených tak, aby všichni mohli do společného skupinového nebo terapeutického dění přispívat a těžit z něj. Hlavním nástrojem působení se stává dynamika a vývoj intenzivních osobních vztahů mezi členy skupiny a vývoj sociálních vlastností skupiny jako celku.

Yalom (1999) zdůrazňuje skutečnost, že lidé žijí vždy v sociálních systémech, které je drží při sobě a že všeobecně jednají takovým způsobem, aby byli svými blízkými přijati a potvrzeni. V pospolitosti lidí je započat pradialog s okolním prostředím, tvoří se prvotní vztah „Já k Já“. Bez něj nemůže vzniknout vztah „Já k Ty“ a „Já k My“. Cílem skupinových forem práce je řešit případná napětí v rámci dvou perspektiv – perspektivy Já a perspektivy My v koexistenci světa personálního se světem sociálním (Rieger 2007).

Z hlediska práce s dětmi a mladistvými bývají podle Kratochvíla (2001) nejčastějšími oblastmi komunitní a skupinové práce osobnostní změna podmíněná sebepoznáním, odstranění nebo zmírnění maladaptivního chování, odstranění nebo zmírnění sociálně patologického chování, podpora v dočasné krizové situaci. Důležitá je obnova jindy funkční rovnováhy, aktuálně narušené vnitřním oslabením či vnějšími překážkami, adaptace na nové podmínky vč. reedukace a resocializace a v neposlední řadě změna chování směrem ke zralé adaptaci na okolí a zaměření na pozitivní sociální vztahy (Kožnar 1985).

Teoretické modely výcviků sociálních dovedností vycházejí dle Hermochové (1988) z předpokladu, že stimulace sociálních vztahů napomáhá osobnostnímu rozvoji v několika základních rovinách, ve kterých si člověk může vyzkoušet jakoby nanečisto své sociální dovednosti.

- Na osobnostní rovině dochází k uvolnění zábran a tlaků stávajících potenciálů osobnosti. Člověk se stává jistější v odhadu sebe sama, je uvolněnější, dochází k podpoření zájmu o rozvoj a seberozvoj vlastní osobnosti.
- S rozvojem sociálních dovedností dochází k rozvoji sociálních kontaktů, jejich lepší regulaci a reálnějšímu odhadu druhých lidí. Člověk si prohlubuje dovednost lépe regulovat dynamiku svých sociálních vztahů a sociálních interakcí.
- Člověk se novými strategiím chování musí po celý život učit a může se jim naučit. Jedinec může sám sebe projevit prostřednictvím svého sociálního chování.

- Kauzalita v mezilidské komunikaci má cirkulární povahu, každá další sekvence chování je vlastně odpovědí na odpověď, bezprostřední důsledky chování jsou negativním nebo pozitivním posílením.

Podaří-li se jedinci chovat jinak, budí ve svém okolí jiné odpovědi, dojde ke změněnému chování druhých, které v pozitivním případě posílí nové chování. To následně vede nejen k upevňování nových vzorců chování, ale i ke změně postojů k sobě samému a k okolnímu světu. Chování nelze změnit celé najednou. Je možné měnit jednotlivé konkrétní sekvence chování, čehož lze dosáhnout poměrně jednoduchými taktickými manévry. Nový postup je potřeba vždy napřed zkusit, až pak hodnotit (Hermochová 2004).

Průběh výcviku lze obecně, bez předběžného definování časové dotace, popsat jako třístupňový proces.

- Účastníci se učí novým formám chování, vstupují do sociálně bezpečných situací. Uvolňují se a to jim umožňuje, aby se chovali jinak, než jsou běžně zvyklí.
- Ve stavu uvolnění zkoumají a zkouší formy chování, protože se jim v sociálně bezpečné atmosféře daří odstranit bariéry, jsou aktivnější.
- Dochází k integraci nových forem chování nebo alespoň upuštění od stávajících negativních forem.

Velice důležité je definování cílů, kterých chceme výcvikem sociálních dovedností dosáhnout u konkrétní skupiny (Hermochová 1994).

K obecným cílům výcviku sociálních dovedností patří:

- změna nežádoucích stereotypů a vzorců chování;
- funkční vyjadřování pocitů;
- sebeakceptace a akceptování druhých;
- rozvoj skupinových hodnot;
- interpersonální otevřenost;
- prohloubení sebepoznání a získání vhledu do vlastních motivů, postojů, prožitků, uvědomování si odezvy vlastního působení na druhé lidi;

- osvojení si schopnosti vcítit se do druhých lidí, pochopit je, porozumět jejich chování (nácvik empatie);
- získání dovednosti konstruktivně řešit interpersonální a skupinové konflikty.

Konkrétní výcviková skupina může mít své specifické cíle nebo může být některý obecný cíl označen jako prioritní.

Definování tenké hranice mezi reedukací zastoupenou výcvikem sociálních dovedností a skupinovou psychoterapií se prolíná celou prací. Je o to složitější, že výchovné zařízení objektivně pracuje se silně traumatizovanými dětmi a dospívajícími, kteří jsou průběžně psychoterapii ve zdravotnických zařízeních vystaveni a kteří ji jako podpůrnou léčbu k farmakoterapii jednoznačně potřebují, podobně jako potřebují individuální působení psychologa či psychoterapeuta. Některé formy pomoci je žádoucí odkázat na externí odborníky či instituce. Velmi důležité je odborné vyhodnocení, které skutečnosti v jednání a chování dítěte jsou vhodné pro individuální práci s dítětem a které pro skupinovou práci a z ní plynoucí sociální učení.

Z pohledu výchovně-vzdělávacího procesu a komunitních principů v reedukačních zařízeních lze o výcviku sociálních dovedností hovořit jako o určitém předstupni skupinové psychoterapie v užším slova smyslu. Vhodně koncipovaný výcvik sociálních dovedností nemá aspiraci stát se skupinovou psychoterapií. Pracuje v přísně odborně definovaném sociálním prostoru s podobnými účinnými faktory a mechanismy.

4.1 Účinné faktory ve výcviku sociálních dovedností

Kratochvíl (2001) považuje za účinné faktory mechanismy, o nichž soudíme, že jsou nositeli žádoucí změny. Některé faktory působí samostatně, jiné spíše v součinnosti. Účinné faktory skupinových forem práce byly v oblasti psychoterapie vědecky zkoumány (Yalom 1970, 1985 in Kratochvíl 2001). Z citovaných studií vychází podobné pořadí nejdůležitějších faktorů: interpersonální učení zpětnou vazbou od druhých jedinců, koheze (sounáležitost, soudržnost ve výcvikové nebo jiné skupině) a univerzalita (zjištění, že ostatní jsou na tom podobně). Účinné faktory vycházející z klasifikace Kratochvíla (2001), budou dále využity a vztaheny k vývojové, vztahové a specifické problematice sledované sociální skupiny a problematice ADHD v adolescenci.

4.2 Faktory týkající se individuálních sociálních dovedností jedince

4.2.1 Zpětná vazba

„Zpětná vazba znamená, že jedinec dostává od druhých informací, jak na ně působí jeho chování“ (Kratochvíl 2001, s. 162). Ve skupině dětí s problémovým chováním je třeba věnovat velkou pozornost nácviku přijímání i poskytování zpětné vazby, je třeba toto interpersonální učení kultivovat. Jedinci s ADHD jednají impulsivně a vznětlivě, jejich afektivní reakce zablokovávají příjem informací, výdej bývá zastřen vulgaritou. Zejména v období pozdní puberty a adolescence se jedná více než o pravou afektivní reakci o určité monitorování situace a průběžné vyhodnocování, kam až může jedinec ve svém vzdoru a agresi zajít. Je-li vhodně nastaven systém podmiňování (posilování a tlumení projevů) a jedinec je motivován k efektivní komunikaci, dokáže se i primárně afektivní či impulzivní chování změnit v adaptabilní reakci. Zpětná vazba může být pozitivní nebo negativní, velký význam má podle Bártlové (2006) poskytování diferencované zpětné vazby ve skupině. Pro negativní zpětnou vazbu se užívá pojem konfrontace. Má-li být konfrontace užitečná, musí být podle Egana (1970 in Kratochvíl 2001) její síla vyvážena kladným vztahem mezi kritizujícím a kritizovaným, musí být úměrná situaci a tomu, co jedinec aktuálně unese, jinak je vnímána jako útok a mine se účinkem.

Poskytování zpětné vazby je důležitým didaktickým přístupem při práci s dětmi ve škole i výchovném zařízení. Při poskytování pozitivní zpětné vazby se vychází z předpokladu, že jedinec se vědomě i nevědomě učí takovým postupům a vzorcům chování, které k pozitivní zpětné vazbě vedou (Čapek 2008). Z důvodu uspokojení psychologických potřeb dítě pragmaticky vyhledává situace, které tyto reakce okolí vyvolávají. Zmíněný bazální mechanismus může být složitě zakódovaný, zvláště u citově deprivovaných nebo emočně nestabilních jedinců. Pro osoby, které postrádají důvěrné vztahy, představuje zkušenost skupinových aktivit často první příležitost pro přiměřenou zpětnou vazbu. Zpětná vazba je podle Kratochvíla (2001) zdroj informací, který je odlišný od interpretací. Je specifickým faktorem výcvikového skupinového dění. Pro interpretace v individuálním kontaktu je charakteristický výrok „myslím, že děláš toto...“ Interpretace mohou být nesprávné nebo ovlivněné vlastní projekcí interpretujícího. Zpětná vazba je svou podstatou vždy správná, je vyjádřením bezprostřední reakce. Značný význam pro sociální učení má i skutečnost diferencované zpětné vazby ve skupině. Chování působí různě na různé osoby. Je to důležitá informace, na jejímž základě se jedinec může učit své chování přizpůsobovat situacím.

V těchto procesech je podle Bártlové (2006) velmi důležitá role lektora skupiny, který by měl členům výcvikové skupiny nabídnout nebo i přesně definovat pravidla pro poskytování zpětné vazby, dbát na jejich dodržování a v případě překročení situaci řešit.

4.2.2 Získání nových informací

Při skupinových výcvikových aktivitách získává jedinec řadu nových poznatků o tom, jak se lidé chovají, řadu informací o interpersonálních vztazích, o vhodných a nevhodných strategiích chování. Dostává se mu určitých objasnění při modelových situacích, které mohou být významné i pro něho. Poznává zákonitosti mezilidských vztahů a skupinové dynamiky. Získává pohledy na tytéž věci z různých stran. I když se sám aktivně neúčastní, může se učit. Pochopí-li jedinec základní zákonitosti interpersonálních vztahů, přestává pro něho být jejich působení pouze živelné (Hermochová 1988).

4.2.3 Zkoušení a nácvik nového chování

Při učení se novému chování se významně uplatňuje imitační učení neboli učení nápodobou (Říčan 2009). Jedinci získávají od ostatních členů skupiny některé vzory chování k nápodobě. Vidí, které formy chování jsou u nich skupinou oceňovány a posilovány, na které skupina reaguje kladně. Dochází k rozšiřování repertoáru strategií a rolí. Zkoušení a nácvik nového chování se může prolínat s pochopením, náhledem a změnou postojů (Hermochová 2004). Úspěšnost těchto aktivit závisí na motivaci jedince ke změně, na pocitu bezpečí jedince ve skupině a na osobnostních charakteristikách aktérů. Při upevňování nových návyků má velký význam reakce skupiny. Pokud jedinec získává pozitivní zpětnou vazbu (uznání, ocenění, odměnu), rozeběhne se tzv. adaptivní spirála (Bártlová 2006), která umožňuje nový cyklus interpersonálního učení. Dochází k změně neproduktivního sociálního chování a vylepšení stávajícího. Probíhá modifikace problémového chování (Čapek 2008). Jednotlivé formy výcviku se mohou zaměřovat např. na nácvik sebeovládání, řešení sporů, vyjednávání, nácvik zdravého sebeprosazení, vedení rozhovoru aj.

4.2.4 Náhled

Náhled podle Bártlové (2006) znamená pochopení dříve neuvědomovaných souvislostí mezi vlastním chováním a jeho odezvou – zpětnou vazbou – ze strany druhých lidí. Náhled

znamená také pochopení dříve neuvědomovaných souvislostí ve vlastní psychice a vztazích, ve spojitosti s maladaptivním chováním (Kratochvíl 2001). Patří ke kognitivnímu učení a spolu s emoční korektivní emoční zkušeností je významnou součástí interpersonálního učení. Interpersonální náhled znamená poznání, čím se člověk svým vlastním chováním a prožíváním podílí na svých problémech a konfliktech. Bývá obvyklým cílem výcvikových metod. Podle Bártlové (2006) vedeme jedince k poznání, jakou má potřebu kontaktu s druhými lidmi, zda se k nim přibližuje nebo se od nich odtahuje, zda je využívá nebo odmítá. Náhled genetický znamená poznání hlubších, nevědomých příčin současných vlastních postojů, citů a současného chování, které mají kořeny v osobní minulosti. Tento psychodynamický proces lze v pubertálním až adolescentním věku očekávat vzácněji, ale zvláště u jedinců, kteří se konfrontují s realitou své rodiny má smysl s tímto procesem pracovat.

Yalom (1985 in Kratochvíl 2001) popisuje čtyři úrovně náhledu.

- První úroveň je poznání, jak člověka vidí druzí lidé, jak se sám interpersonálně projevuje, jakou dostává zpětnou vazbu.
- Následuje poznání, co člověk dělá druhým lidem a s druhými lidmi (využívá je, odmítá, soutěží s nimi, vyžaduje akceptování aj.). Tento náhled je primárně interpersonální, protože jde o pochopení vadných způsobů chování.
- Dalším poznáním je nahlédnutí, proč to člověk druhým dělá (bojí se důvěrnosti, má v sobě nepřátelství a hostilitu, potřebuje péči aj.). Tento náhled je nazýván motivační.
- Konečně následuje i pokus o porozumění tomu, proč se člověk stal takovým, jakým je. Dochází tedy ke zkoumání vlastní životní historie neboli náhledu genetickému. Při objevování nevhodného chování dochází i k příjemnému poznání silných stránek a dobrých řešení.

Otázky náhledu jednotlivých členů výcviku jsou pro lektory velmi složité a měly by se otevírat ve chvíli, kdy je skupinový proces vyspělejší a je nastavena hladina bezpečí účastníků. V počáteční, spíše nácvikové fázi skupinové práce, může být náhled, vzniklý při skupinové aktivitě, zpracován při následném individuálním sezení s dítětem.

4.2.5 Sebeprojevení

Lektor ve výcvikové skupině podporuje otevřené sebeprojevování členů, formulování myšlenek a názorů. Skupinové dění podněcuje otevření se, včetně projevení skrytých myšlenek, skrývaných zážitků a přání. (Luft, Ingham 1970 in Kratochvíl 2001) uvádí model, který znázorňuje vztah mezi uvědomovanými a neuvědomovanými stavy psychiky v interpersonálních vztazích.

- Veřejná oblast zahrnuje chování, city a motivy, které jsou známe jak osobě samé, tak ostatním.
- Slepá oblast zahrnuje procesy známe jiným, ale ne osobě samé.
- Skrytá oblast je známa osobě samé, neznáma jiným.
- Neznámé nebo nevědomé oblasti nejsou běžně přístupné ani jiným, ani osobě samé. Zahrnuje jednak potlačené zapomenuté zážitky, city a tendence, jednak nerozvinutý potenciál.

Při sebeodhalení ve skupině bere na sebe jedinec riziko projevení chování, citů a motivů ze skryté oblasti. Jedinec se přestává skrývat za maskou či sebestylizací, stává se transparentním. Dochází k otevřenému sdělování informací o sobě, které by se jinak ostatní těžko dozvěděli (Rieger 2007). K sebeodhalení, má-li mít pozitivní význam, musí dojít v kontextu, kdy na ně ostatní reagují porozuměním a podporou (Kratochvíl 2001). Pokud se jedinec odhalí a nedostane podporu, může to pro něj být traumatizující. Sebeodhalení je také angažování se ve vztahu k druhým. Pokud ti nereagují, prožívá to jedinec jako odmítnutí či ponížení. Tam, kde sebeodhalení a sebeprojevení přesahuje formát výcviku sociálních dovedností, je třeba jedinci nabídnout alternativní odbornou pomoc. Zodpovědné posouzení situace klienta a definování hranic výcviku a jiné intervence patří k základní odborným kompetencím lektora výcviku.

4.2.6 Odreagování

Ve výcviku sociálních dovedností se s odreagováním pracuje při relaxaci, zaměření pozornosti či únavě členů skupiny. Specifické je využití různých hravých technik v úvodu setkání. Bývají nazývány „zahřívacími aktivitami“, slouží k prolomení nezájmu či ostychu a

naladění se na skupinovou práci. V průběhu skupinové výcvikové aktivity může dojít k zátěžové situaci pro některého ze členů nebo ke konfrontačním interakcím, které vyvolají silné emoce. Projevení afektu je podle Kratochvíla (2001) důležitou součástí výcvikového nebo terapeutického procesu, i když samo o sobě pravděpodobně nevede ke změně. Spíše pro ni vytváří předpoklady. Abreakce může uvolnit potlačené emoce, spojené s bolestivými zážitky. Při emotivně prožívané situaci se vynesou na povrch a mohou se naplno projevit (Müller 2007). Při dobře lektorsky zvládnuté situaci si jedinec na události nejen vzpomíná, ale znovuprožívá je s příslušnými vnitřními i vnějšími emocionálními či afektivními projevy. Vyprávění o zážitcích, spojených s neodreagovanou tenzí v bezpečné atmosféře skupiny, s pláčem i nadáváním, vyjadřování pocitů smutku, křivdy, úzkosti, vzteku, vede obvykle k následnému pocitu značné úlevy a k pocitům částečného nebo úplného vypořádání se s traumatickou situací nebo událostí. Dobře zvládnutá situace afektu člena skupiny může prohloubit i skupinovou soudržnost (Bärtlová 2006).

4.3 Faktory týkající se kooperace a členství ve skupině

4.3.1 Členství ve skupině

U jedinců, izolovaných od běžných sociálních vrstevnických i rodinných vztahů a inhibovaných ve společenském životě, může přijetí do skupiny a aktivita v ní znamenat významný korektivní zážitek. Děti s ADHD do skupiny „vyloučených“ často patří. Příznivá atmosféra ve skupině a vzájemné kladné vztahy působí podpůrně na zmírňování tenzí a obtíží. „*Již sama účast ve skupině může působit léčebně a vyvolávat změnu*“ (Kratochvíl 2001, s. 158). Příznivá atmosféra skupiny není ovšem konečným cílem. Jde o to, aby se skupinové zážitky staly podkladem pro uspokojivější zapojení jedince do přirozených sociálních skupin v jeho životě.

4.3.2 Skupinová koheze

„*Významným faktorem emoční podpory je skupinová koheze, kterou lze považovat za faktor, rovnající se ve skupinové terapii významu terapeutického vztahu v terapii individuální*“ (Yalom 1970 in Kratochvíl 2001, s. 159). Koheze není totožná s vzájemným akceptováním a chápáním se členů, ale je s nimi v těsné souvislosti. Členové vysoce kohezí skupiny si budou častěji poskytovat emoční podporu a podobně členové skupiny, kteří si

vzájemně rozumějí a akceptují se, vytvoří skupinu, která je kohezní. Lze předpokládat, že koheze má značný vliv na konečný efekt skupinových aktivit, v kladném i záporném slova smyslu. V prostředí výchovného zařízení se lze setkat i s vysoce kohezivní skupinou, která bude vystupovat proti záměrům lektorů výcviku či pedagogů.

4.3.3 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména „*cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny*“ (Kratochvíl 2001, s. 15). Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoli skupiny (Hermochová 2004). Ke skupinové dynamice patří také vývoj skupiny v čase.

Strukturu skupiny lze obecně vymezit jako uspořádání součástí nějakého celku a jejich vztahů. Je tvořena systémem pozic, formálních i neformálních rolí ve skupině. Skupinové struktury se formují současně se skupinou a diferencují se v průběhu jejího dalšího vývoje (Kratochvíl 2001). Skupinové normy představují soubor nepsaných pravidel, co je žádoucí a nežádoucí. Ovlivňují postoje a chování členů ve skupině i mimo skupinu. Skupina vyvíjí nátlak na členy, aby se normám podřídili. Normy vymezují povinnosti a práva členů skupiny, jsou v těsném vztahu ke struktuře skupiny. Jsou pro členy závazné a jejich (ne)dodržování je sankcionováno sociální odezvou (Kohoutek 1998). Ve skupinách pravidelně vzniká tendence k vytváření podskupin. Spojují se ti, kteří jsou si bližší, sympatičtější a mají společné zájmy. Smyslem sdružování je podle Riegera (2007) uchování dynamičnosti transakčního prostředí a vyváženosti dění ve skupině. Tato relativní rovnováha přináší potřebnou úroveň napětí. Pokud se to, co se odehrává v podskupinách odrazí opět ve skupině a mimoskupinové chování je ve skupině zpracováno, nepředstavuje tvorba a existence podskupin pro skupinu ohrožení a může mít i značný pozitivní význam. Soupeření mezi podskupinami a s tím související vnitroskupinový konflikt mohou být předmětem užitečné diskuse.

4.3.4 Emoční podpora

Pro emoční podporu je důležité vytvoření klimatu bezpečí ve skupině. To je podle Bärtlové (2006) jedním ze stěžejních úkolů lektora, kdy především vlastním příkladem pomáhá účastníkům k vzájemnému vyjadřování podpory. V nejjednodušší podobě se emoční podpora jedinci poskytuje tak, že mu ostatní členové skupiny naslouchají a snaží se mu porozumět. K tomu přistupují akceptování a empatie. Člen skupiny je přijat bez ohledu na své postavení, potíže, vlastnosti a minulost. Je přijat takový, jaký je, je uznán jako samostatná osoba s vlastními pocity a myšlenkami. Od skupiny však podle Kratochvíla (2001) nelze automaticky očekávat projevování kladných postojů, které vedoucí skupiny získal zpravidla delším vlastním tréninkem. Tolerantní atmosféru, vedoucí k vzájemné akceptaci, je třeba ve skupině vytvořit. Akceptování neznamena souhlas se vším, co člen skupiny dělá nebo říká. Nevylučuje konfrontaci nebo kritickou zpětnou vazbu. Vždy je ale důležité poskytnout zájem, podporu, tolerantnost a dát naději a důvěru v pozitivní změnu. Při skupinové práci s dětmi s ADHD může být takto definovaná emoční podpora velmi nízká, resp. není primárně zjevná v atmosféře hostilního jednání dětí (Vágnerová 1999). Přesto se jedná o významný faktor, vytvářející pocit bezpečí jedinců ve skupině a komunitě.

4.3.5 Korektivní zkušenost

Korektivní zkušenost představuje emočně podbarvené prožití situace, vztahu nebo dřívější zkušenosti. Při emoční korekci se okolí chová jinak, než osoba s neadekvátním chováním očekává. Tato skutečnost umožňuje zpětnou diferenciaci, tj. přiměřené rozlišování situací, v nichž je daná reakce vhodná a kdy nevhodná (Kratochvíl 2001). Modelová situace skupiny, do níž jedinec promítne své způsoby chování a která je pod kontrolou výcvikového lektora, který hlídá neposilování negativních očekávání, může vést k dobrým výsledkům. Skupina může dát zřetelně najevo nesouhlas s neadaptabilním jednáním některého svého člena.

4.3.6 Kognitivní disonance

Mechanismus kognitivní disonance objasňuje rozpor mezi vnějším jednáním a vnitřními postoji při sociálním učení. Jedná se o formu intraindividuálního konfliktu, při němž se střetnou protichůdné síly a motivy uvnitř osobnosti člověka. Vytváří se stav napětí a

nespokojenosti, který podněcuje jedince k opětovnému dosažení souladného stavu (Říčan 2007). K tomu může dojít buď zanecháním disonantního (např. maladaptivního) jednání nebo přizpůsobení postojů tomuto jednání. V tom je jeden z možných mechanismů výcvikové změny. Projevit navenek nové chování nebo se veřejně přihlásit k novému postoji, i když zprvu na základě pouhého vnějšího vyhovění společenskému tlaku, může vést sekundárně k vnitřnímu akceptování a internalizaci nového postoje (Bártlová 2006). S mechanismem kognitivní disonance je pracováno zejména při výcvikovém působení na vrstevnickou peer skupinu, která se ocitá v roli spoluaktérů tvorby programu a řešení významných situací ve výchovném zařízení. Na základě získané odpovědnosti a určité důležitosti si peer skupina osvojuje sociální dovednosti přejaté od lektorů výcviku. Jednotliví členové se nachází v nesouladném stavu, na straně jedné dospěle spokojeni s „důležitou“ pozicí, na straně druhé dětsky přitahováni ke svým problémovým vrstevníkům. Podaří-li se ve výcvikovém programu posílit „dospělou“ složku osobnosti (Berne 1992) členů peer skupiny, dotyční jsou motivováni k dalšímu osobnostnímu růstu a užívají si kvalitativní změnu svého jednání.

4.3.7 Pomáhání druhým

Tím, že jedinec činí svůj život užitečným ve skupině, nabývá jeho život bezprostřední smysl. Faktor, který lze označit jako altruismus, pomáhá překonat nezdravou zaměřenost na sebe, zvyšuje pocit sounáležitosti s druhými i pocit vlastní ceny. Při komunitních a skupinových aktivitách se jedinci podílejí na společných úlohách, trénují kooperativní jednání. Může dojít k jednotě přijímání a dávání. Oba faktory jsou při práci s dětmi s ADHD velmi významné. *„Jedinec si uvědomuje, co všechno je schopen nabídnout druhým, zažije si pocit, že může být pro druhé užitečný“* (Bártlová 2006, s. 67). Zvláště dětem s ADHD pomáhá toto uvědomění překonávat zaměření na sebe, zvyšuje pocit sounáležitosti s druhými. Dítě se učí účinně spolupracovat a odhadovat, kde jsou hranice mezi spoluprací, pomáháním a manipulací.

5. Role lektora výcviku sociálních dovedností

5.1 Odborné kompetence pedagoga ve výchovném zařízení

„Klientela ve výchovných ústavech se proti minulým letům změnila v mnoha ohledech. Je nejenom agresivnější a anetičtější, ale většinou také sociálně zdatnější, uvědomující si svá práva (již ne ale tak své povinnosti) a je více sebevědomá“ (Pilař 2004, s. 313). Tyto děti i

mladiství mají větší nároky na materiální zajištění, ale i na interpersonální vztahy. Pedagogové ve výchovných zařízeních musí volit při pozitivním ovlivňování jiné přístupy v komunikaci než v letech minulých. Jiné přístupy než pozitivní ovlivňování jim současná legislativa příliš neumožňuje, a tak je volba vhodné intervence složitější než dříve.

Chlapci i dívky, sycení módními životními styly typu hip hop a rap, touží po konfrontaci s autoritou. Zároveň hledají autentický vztah, přesto, že zprávy o tomto hledání posílají v značně „zakódované“ podobě. Sami ohrožení citovou subdeprivací až deprivací (Matějček 2005) se nespokojí s pouhým neosobním a formálním přístupem vychovatele či s jednostranným režimem. Práce vychovatele musí být podle Pilaře (2004) odborná, s důrazem na profesionální komunikaci a terapeutické prvky. Pedagog musí umět klienta – dítě či mladistvého překvapit rovnoprávným vztahem, *„pokud možno často na úrovni dospělý-dospělý, protože takto s ním téměř nikdo nikdy nejednal, toho si často dokáže cenit více, než klasické pozice učitel-žák, případně rodič-dítě, s níž má převážně zkušenost negativní“* (Pilař 2004, s. 313).

Matoušek (1998) uvádí, že každý, kdo je s dospívajícími konfrontován v roli rodiče, vychovatele nebo terapeuta, má zkušenost, že jednou mladý člověk potřebuje být umravňován včetně postižení sankcemi, tu potřebuje být dotlačen citlivě ke společensky přijatelným způsobům, jindy potřebuje dodávat sebevědomí, v jiných situacích může být dospělému rovnocenným partnerem. *„V kontaktu s rizikovou mládeží jde o poměr těchto složek, o jejich dávkování, o jejich situační přiměřenost a o jejich přiměřenost klientovým individuálním potřebám“* (Matoušek 1998, s. 247).

Škoviera (2007) se ptá, zda máme zájem o vychovatele – vysokoškolsky vzdělaného odborníka, který chápe psychiku dítěte a dynamiku skupiny, nebo nám stačí někdo, kdo bude pouze realizovat doporučení jiných odborníků. Sekera (2003, 2008) dlouhodobě zkoumá komunikační klima ve výchovných zařízeních a osobnostní předpoklady výchovných pracovníků. Důležitými osobnostními charakteristikami pedagoga ve výchovném zařízení jsou angažovanost a odborně nahlížená autentičnost, flexibilita a sebekontrola. Důležitým úkolem vedoucích pedagogických pracovníků je rozvíjení odborných kompetencí týmů a přijetí profesionální role. Dále uvádí, že možností rozvoje výchovných zařízení je orientace na malá zařízení, rozvíjející *„komunikaci tváří v tvář, se vztahy primárně terapeutickými, orientovanými na vnitřní změnu svěřenců“* (Sekera 2003, s. 275).

Ke kultivaci profesní role při práci s rizikovou či problémovou mládeží dochází prostřednictvím průběžného vzdělávání se. Jako velmi cenné se ukazují odborné stáže, výměny zkušeností formou workshopů či seminářů a přednášky odborníků, kteří dokáží

rozšířit „koláč“ odborného pohledu na příčiny problémového chování. Většina dětí, které v současné době přicházejí do výchovných zařízení, mají sociální obtíže multifaktoriální povahy, popř. poruchy chování s výrazně komorbidní povahou, proto je důležité neustále čerpat poznatky z příbuzných vědních oborů.

Významným tématem je požadavek sebezkušenostních výcviků sociálních dovedností pro pedagogy v přímé práci s problémovými klienty. Sekera (2008) se nad výsledky svého výzkumu zamýšlí, jak je možné, že tak malé procento vychovatelů ve výchovných zařízeních je absolventy dlouhodobých experienciálních (sebezkušenostních) výcviků.

Autor práce je absolventem dlouhodobého sebezkušenostního výcviku sociálních dovedností. V týmu blízkých spolupracovníků má další tři kolegy s podobnými výcviky. Přes tyto skutečnosti nepovažuje za nezbytně nutné tímto směrem školit či „vycvičit“ celý odborný tým. Jako optimální se jeví těmito odbornými kompetencemi vybavit tu část týmu, která bude lektory specifických výcvikových aktivit nebo terapeutických přístupů a u zbývajících částí týmu se zaměřit na systematickou práci pod nezávislou odbornou supervizí za současného vytváření bezpečného týmového prostředí pro intervizní práci, odbornou sebereflexi a autoevaluaci výchovných programů.

5.2 Výcviková zkušenost lektora reedukačního programu

Pro práci lektora výcviku sociálních dovedností je důležitou odbornou kompetencí osobní zkušenost ve výcvikovém programu nebo terapeutické komunitě. Dlouhodobé sebezkušenostní výcviky mívají definovaná vstupní i výstupní kritéria (*500 – 600 hodin aktivního výcviku zakončeného závěrečnou prací, rozložení do 3 – 5 let, podmínka přijetí: ukončené vysokoškolské vzdělání v oblasti pomáhajících profesí, osobnostní předpoklady pro absolvování výcviku ověřené před lektorským týmem, zakončení výcviku sebereflekující závěrečnou prací a její obhájení*). Pro pracovníky výchovných zařízení, kteří využívají skupinových a komunitních forem práce se ukazuje jako vhodný výcvikový model linie SUR, který je spojen se jmény psychoterapeutů Skály, Urbana a Rubeše a jehož kořeny sahají do konce šedesátých let (Kalina 2008). „*Jeho originalita spočívá především ve spojení výcviku ve skupinové psychoterapii se širším a hlubším rozměrem velké skupiny, výcvikového společenství pracujícího na principech terapeutické komunity demokratické linie*“ (Wighall 1999, Glosář 2001, Kalina 2005 in Kalina 2008). Výcvikový model se podle Kaliny (2008) během let vyvíjel a různě diferencoval, jeho základní charakteristiky se ale příliš nemění.

Výcvik probíhá obvykle ve společenství tří výcvikových skupin. Výcvikovou skupinu vedou dva lektori, muž a žena. V komunitě se lidé setkávají během společných činností v průběhu celého dne, komunitní aktivity i komunitu jako výcvikové společenství vede vedoucí lektor. Výcvikový program se v průběhu roku sestává z týdenních bloků a víkendových setkání. Výcvikový den má pevnou strukturu - ranní komunitní setkání, skupinové setkání, odpolední tematické bloky a tzv. večerní kluby, zaměřené spíše na ukázky a autentický prožitek komunikačních a interaktivních her (Kožnar 1981). V komunitě probíhají některé aktivity, které patří jak do oblasti zkušeností a sociálních dovedností, tak do oblasti vzdělávání. Smyslem komunity je formování a reflexe života v lidském společenství. Skupinová zkušenost probíhá v malých skupinkách. Setkání jsou intimní a pro ostatní členy komunity uzavřená. Obsahují především postupné setkávání se sebou samým a s druhými lidmi. Skupina pracuje dle Jonese (1979 in Kalina 2006) s psychodynamickými postupy a metodami, setkat se lze i s prvky jiných psychoterapeutických škol a směrů (arteterapie, rodinná terapie).

Výcviky linie SUR jsou zaměřeny na dynamiku komunity a skupinových dějů jak aktuální povahy, tak v souvislosti s dětstvím, dospíváním či významnými událostmi života frekventantů. Ve výcvicích se pracuje s jevy jako je vědomí a nevědomí, obranné mechanismy, přenos a protipřenos. Přenos a protipřenos patří mezi základní fenomény terapeutického vztahu, jedná se o nevědomé přenášení zkušeností z minulých vztahů do současných situací a vztahů a je žádoucí učinit je vědomými (Jung 1993 in Šípek 2000). Součástí sebezkušenostních procesů jsou osobní krize, psychotraumata, psychosomatické projevy, sny, ale také významné události pozitivní a rozvíjející potenciál osobnosti. Důležitým procesem je učinit vědomými dosud projikované a nevědomé obsahy (Šípek 2000). Cílem výcviku je sebepoznání, náhled a vhled do struktury osobního i rodinného vývoje, jeho potenci i patologie, zrání a osobní růst, posílení vlastního "já". Důležité je hledání kapacit ke zvýšení sociální inteligence, zlepšení komunikačních dovedností, posilování odolnosti v sociální zátěži a frustrační tolerance, konfrontaci s vlastními symptomy a poruchami, zkušenosti s abreakcí, vhledem, učením a dalšími účinnými faktory výcviku sociálních dovedností a psychoterapie.

5.3 Odborná podpora lektorů reedukačního programu

Vedle potenciálu a osobnostních charakteristik pedagogů rozvíjených či kultivovaných různými formami sociálních tréninků a výcviků, průběžného vzdělávání se a osvojování

odborných kompetencí, získává na stále větším významu práce pod odbornou supervizí. Z pohledu prezentovaného výcviku sociálních dovedností se jedná o další nezbytnou podmínku pro odborné působení lektora programu. Havrdová (2000) nahlíží supervizi v sociální práci, což lze rozšířit i na oblast etopedie, jako vzdělávací proces, v němž osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je profesně vybavena méně. Matoušek (2003, s. 352) uvádí, že: *„Prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností. Souběžně s tím mu má supervize pomáhat zvládat těžko řešitelné případy, má mu pomáhat vyrovnat se s pracovním stresem.“* Jinak jsou obecné cíle supervize v pomáhajících profesích formulovány poměrně široce. Konkrétní cíle jednotlivých sezení jsou vymezeny úžeji, často zcela pregnančně a odvíjejí se od zakázky supervidovaného a od supervizního kontraktu.

Podle Hawkinse a Shoheta (2004) jsou cíli supervize zejména:

- pomoc supervidovanému nahlížet případy, které řeší, ještě z jiného úhlu pohledu;
- poznání nových přístupů, případně i poučení;
- podpora v profesionální nejistotě;
- povzbuzení k další práci;
- posílení odolnosti proti stresu a vyhoření;
- lepší využití osobních a odborných zdrojů;
- kontrola kvality, profesionality a etiky práce.

Havrdová (2000) uvádí další cíle supervize, týkající se pracovníků pomáhajících profesí:

- poskytování pravidelného prostoru k reflexi odborné práce;
- rozvoj pochopení souvislostí a sociálních dovedností;
- získání informací, vzdělávání se;
- poskytování zpětné vazby k obsahu a procesu práce;
- získání ocenění a podpory jako pracovníka i jako osoby;
- získání jistoty, že nejsem odkázán nést zátěž sám;
- získání prostoru k setkání se a k vyjádření osobní nepohody, ztráty zájmu.

„Lidé, kteří pracují s lidmi, by se měli stále proměňovat a růst“ (Baštecká, Goldmann, 2001, str. 365). Tak, jako v jiných praxích, je třeba stále udržovat, zdokonalovat a vyvíjet účinné nástroje. V pomáhajících profesích je třeba „pracovat“ s klíčovými nástrojem –

s osobností pomáhajícího. V tom má supervize své jedinečné místo. Supervize má funkci facilitační, konzultační a vzdělávací. Supervize v bezpečném, chápajícím a tvořivém prostředí umožňuje supervidovanému, aby svou práci společně se supervizorem nahlížel. Učil se, zlepšoval, uvědomoval si stavy, do kterých ho práce s lidmi uvádí - reflektoval tak své vnímání, pocity, emoce. Cílem je rozvoj odbornosti supervidovaného. Supervizor nabízí jiný úhel pohledu, podporu, porozumění, potvrzuje pracovníkovi jeho pracovní kompetence (Šimek 2000). Supervize pomáhá řešit základní otázky profesionality odborné práce. Cílem supervize je zlepšit kvalitu práce jednotlivců, týmu či týmů i celé organizace. V potaz je třeba brát ekonomické, časové i jiné organizační možnosti organizace. Novotný (2007) navrhuje využívat supervizi k definování a zodpovězení následujících otázek:

- Co je naším cílem a co vlastně děláme?
- Co funguje a proč to funguje?

Před několika lety se především týmová supervize začala šířit ve výchovných zařízeních. Pojetí těchto supervizních setkání vycházelo z předpokladu, že počáteční fází procesu bude týmová supervize - řešení interpersonálních vztahů, učení se zdravé komunikaci, schopnosti pojmenovávat problémy, na tuto fázi pak naváže zralejší fáze týmového či skupinového řešení případů tj. případové supervize. Řešené případy, krizové situace či intervence jsou nahlédnuty z různých úhlů pohledu jednotlivých pozic v zařízení či menších týmů (učitelé, vychovatelé a další členové odborného týmu - speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci, vedení zařízení).

Konečnými příjemci dobře nastaveného supervizního procesu jsou klienti - chlapci a dívky ve výchovném zařízení. Odborně jistý a připravený tým usměrňuje jejich životní příběhy žádoucím směrem. Supervidovány jsou jednotlivé situace, procesy, případy a aktéři tvořící rámec reedukačního programu. Supervize nemá primárně funkci evaluační, proto je zapotřebí zvolit další metody a evaluační (autoevaluační) přístupy, kterými lze měřit kvalitu sociálního klimatu, účinnost dílčích postupů a celkovou efektivitu reedukačního procesu.

Pro posouzení efektivit a úspěšnosti intervenčních a reedukačních metod reedukačního programu TAAN užívá vedení výchovného zařízení každoročně SWOT analýzu. V roce 2010 byl poprvé využit evaluační výzkum, který na případové studii sociální skupiny prezentuje a hodnotí nastavení reedukačního systému v zařízení.

Praktická část

6. Reedukační program TAAN

TAAN (TERMÍN - ADAPTACE - ALTERNATIVY – NÁVRAT)

Reedukační program TAAN je výcvik sociálních dovedností pro adolescenty. Program vychází z teoretického modelu intergrativní reedukace, který spojuje speciálněpedagogické reedukační působení s prvky skupinové psychoterapie. Program je prezentován v tzv. dlouhé variantě, která trvá deset měsíců, tj. školní rok. Jedno z doporučení evaluace programu je vytvořit i krátkou tříměsíční variantu, která bude pracovat s pojmenováním problémových oblastí sociálních dovedností, nácvikem a vyhodnocením úspěšnosti (varianta TAM termín-alternativy-modifikace). Pro příjemce aktivit programu je užíván pojem „dítě“ (viz platná legislativa) nebo vývojové označení „adolescent“, které lépe vystihuje konkrétní věkovou skupinu. V textu jsou používány zkratky: VZ – výchovné zařízení, VSD – výcvik sociálních dovedností.

6.1 Fáze reedukačního programu

TERMÍN - T Při sociálním plánování s adolescenty ve výchovném zařízení je důležité určit předpokládaný termín, ke kterému se všichni zúčastnění, tj. dítě, rodina, pedagogové, sociální pracovníci nebo kurátoři a další participující odborníci, budou snažit naplnit dílčí cíle reedukace i generální cíl tj. návrat dítěte do rodiny. Při plánování je využíváno případových konferencí, programů rozvoje osobnosti dítěte a dalších nástrojů ve prospěch nejlepšího zájmu klienta. Stanovený termín je srozumitelným cílem, který zvyšuje motivaci adolescenta k úspěšnému absolvování programu i jeho jednotlivých fází. Termín ukončení reedukačního pobytu je stanovován s ohledem na rodinnou situaci, chování adolescenta, jeho vzdělávací potřeby a další okolnosti sociálního plánování.

ADAPTACE - A Pomocí cílených intervenčních technik jsou adolescenti adaptováni v reedukačním výcvikovém programu. Intervence je speciálně pedagogická metoda, pomocí níž je zasahováno do běžných i mimořádných dějů v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Cílem intervence je eliminovat, popř. odstranit nežádoucí vlivy, probouzet zájem a pohotovost jedince, usměrňovat aktivity, vytvářet důvěru a sebeúctu, posilovat pozitivní

sociální vztahy jedince k sobě samému i k druhým, pomáhat jedinci orientovat se ve vlastním chování a v reakcích okolí na něj, poznávat a vyhodnocovat své chování v přirozených, náročných i záměrně vytvořených (výcvikových) situacích. Intervence probíhají v každodennosti nebo ve specificky koncipovaných aktivitách. Intervence lze rozdělit na:

- dlouhodobé - mezi ně patří zaměření na určitou specifickou oblast v rámci výcviku sociálních dovedností (rozpoznání a řešení problémové situace, nácvik asertivních a komunikačních dovedností, autoregulace chování, zvyšování fyzické i psychické odolnosti, zvyšování frustrační tolerance, zvládání agresivity, nácvik techniky zastav se a přemýšlej aj.);
- krátkodobé – situačně nebo časově omezené zásahy do skupinového dění, vztahů a interakcí, včetně různých forem krizové intervence (např. po návratu dítěte z útěku, při aktuálním řízení konfliktu).

Adaptační fáze trvá s přihlédnutím k individuálním dispozicím adolescenta jeden až tři měsíce.

ALTERNATIVY - A Reedukace je aktivní přeučování chybných vzorců chování a návyků. Dochází k osvojování sociálních dovedností a kompetencí s cílem pozitivně formovat osobnost příjemce. Jedinci jsou nabízeny alternativy k dosavadnímu způsobu života a nepřizpůsobivému chování, jsou nacvičovány sociálně akceptovatelné postupy. Probíhá sociální učení. Je očekávána spíše pasivní adaptace a osvojení nastavených norem s pragmatickým vyhnutím se sociální sankci. Reedukaci je nadřazena resocializace, což je plánování dlouhodobých strategií při práci s adolescentem, popř. jeho rodinou. Při procesu resocializace vstupuje do hry více proměnných, záleží na interakcích v konkrétním sociálním kontextu. Cílem reedukace a resocializace je pomoci jedinci orientovat se ve svém sociálním prostředí, vytvářet prostor pro budování důvěry, sebeúcty a kvalitních vztahů, poskytnout korektní zkušenosti, zprostředkovávat nové zážitky a podněty formou výchovně vzdělávacích aktivit (vč. režimových a sebeobslužných prvků), volnočasových aktivit a zážitkové pedagogiky. Adolescentům je poskytován prostor pro pochopení vztahových souvislostí a hodnot, je jim pomáháno vidět a plánovat vlastní perspektivu. Fáze vytváření alternativ trvá čtyři až šest měsíců.

NÁVRAT - N Různí účastníci procesu reedukace a resocializace (adolescent, rodiče, kurátor, pedagogové, soudce) mohou mít odlišná očekávání směrem k návratu adolescenta do rodiny. Pedagogové a lektori výchovného zařízení nastavují reedukační výcvikový program a chtějí, aby byl úspěšný. Adolescenti využívají možnosti alternativ, realizují se v různých vzdělávacích, režimových i zájmových aktivitách. Mají sociální zisky, zažívají dlouhodobý úspěch, ale chtějí „na svobodu“. Rodiče jsou připraveni na návrat dítěte, očekávají dobré výsledky v programu. Sociální pracovníci/ce nebo kurátoři a soudci požadují dobré výsledky. Klíčový pracovník adolescenta (může jím být kdokoliv z odborného týmu výchovného zařízení) na sebe bere roli vyjednávače a snaží se sladit osobní zájmy a motivace zúčastněných stran. Příprava na návrat adolescenta do rodiny trvá zpravidla dva až tři měsíce. V tomto období se dospívající odpoutávají od výchovného zařízení. Víkendy tráví pravidelně v rodině, mají nastaven sociálně-tréninkový program aktivit mimo zařízení (individuálních vycházek a volnočasových aktivit). Probíhá intenzivní komunikace mezi výchovným zařízením, rodinami a sociálními pracovníky/pracovnicemi nebo kurátory.

Tento teoretický model je inspirován zahraničními programy, které podobné reedukační pobyty chápou jako soudní rozhodnutí na dobu určitou, jako časově ohraničené intervenční opatření. Model TAAN je teoretické doporučení i empirická zkušenost jednoho výchovného zařízení a jeho typické klientely.

Program TAAN není vhodný pro všechny děti umístěné ve VZ. Děti, které se podstatou svých problémů vymykají zacílení programu, prochází jen některými jeho fázemi. Obvykle zůstávají ve fázích Adaptace a Alternativy. VZ se zaměřuje na jejich adaptaci a nabízí jim vhodné alternativy k jejich problémovému chování a rizikovému životu. K fázi Termín neboli předpokládanému termínu ukončení pobytu ve VZ, který napomáhá plánování procesu reedukace, nemusí být u některých dětí vytvořeny základní sociální podmínky. U určitého procenta dětí je zřejmé, že fáze Návrat tj. motivace členů rodiny nebo dalších účastníků procesu bude velmi nízká. Tyto případy nejsou časté, protože diagnostický ústav zná výchovný systém VZ a přednostně umísťuje do tohoto zařízení děti, u kterých se spolupráce s rodinou předpokládá. Nelze však vyloučit výskyt nepříznivých okolností v průběhu pobytu či reedukačního programu.

Další skupinou, která se vymyká primárnímu zacílení programu TAAN, jsou chlapci a děvčata, kteří ve VZ zůstanou v takzvané prodloužené péči. Po ukončení školní docházky zůstávají v péči VZ a dochází do středních škol mimo zařízení. Jejich denní i týdenní program

je velmi individuální, je s nimi pracováno na základě individuálních výchovných plánů, nově je připravováno jejich ubytování ve cvičném bytě. Lze zjednodušeně říci, že fáze Termín a Návrat domů jsou rozprostřeny do delšího časového úseku (cca tří až čtyř let), zatímco základní program TAAN jako výcvik sociálních dovedností trvá obvykle rok. Prodloužená péče ve VZ má spíše formu sociální strategie a řešení dlouhodobé situace dítěte a jeho rodiny než výcviku sociálních dovedností.

6.2 Zásady reedukačního programu

Skupina a komunita

Ve skupině probíhá aktivní sociální učení. Jedná se o mnoho úrovněvový proces socializace, kde se jednotlivé typy učení stávají sociálním učním vzájemnými interakcemi mezi lidmi, hledáním vlastního sociálního postavení, soutěžením i spoluprací s druhými, nastolováním řádu a pravidel společenství lidí. Skupinová příslušnost je životní potřebou, pomáhá vytvářet schémata životních (sociálních) rolí. Aktéři se setkávají na paralelním trhu sociální směny, na „hřišti sociálního tréninku“. Jednotlivci vytváří skupiny, skupiny pak komunitní společenství. Sociální učení probíhá v každodenních situacích a ve specifických formách programu.

Pravidelnost a pravidla

Jasně definovaný denní program pracuje s kategoriemi jako: pravidelnost, rituál, jistota, tvorba a respektování pravidel, zvnitřnění pravidel. Snaha o porušení pravidel je zachycena, popsána, vysvětlena vzhledem k žádoucímu adaptivnímu chování. Porušení pravidel vyvolává přirozený následek – reorganizaci programu, odejmutí výhody či motivačního opatření.

Alternativy a perspektivy

Program dne a týdne přináší dle možností jednotlivé složky výchovy. Základním motivem těchto činností je radost z aktivity, pocit užitečnosti a úspěchu v činnosti, aktivity ve prospěch celé skupiny nebo komunity. Je organizována široká nabídka volnočasových aktivit, které vytváří alternativy k rizikovému způsobu života před přijetím do VZ. Zapojení do aktivit probíhá nejprve při společných aktivitách skupiny, postupně dochází k odpoutávání dítěte a jeho integraci do běžného života. Děje se tak individuálně podle vyhodnocení rizik a

schopností dítěte fungovat bez dohledu či doprovázení. Pedagogové VZ jsou pozitivním vzorem a autentickou autoritou, svými dovednostmi, nadšením pro aktivity, ale i schopností přiznat své limity, vytvářejí vzorce chování a situace hodné nápodoby. Aktivity jsou organizovány s ohledem na perspektivy dítěte, na jeho vnímání budoucnosti. Jsou vytvářeny nejen jako akce „tady a teď“, je pracováno s předpokladem vytvoření „emotivní vzpomínky“, která může následně pozitivně ovlivňovat jednání a chování absolventa.

Hodnocení a sebehodnocení

Poskytování zpětné vazby vede k modifikaci chování jedince. Pozitivní hodnocení vede k posilování žádoucího chování, negativní reakce přináší korektivní zkušenost a vytváří sociální kontrolu. Skupina poskytuje sociální zrcadlo pro sebepojetí a sebehodnocení. Hodnocení jiným člověkem je základním předpokladem pro vytvoření sociální dovednosti – sebehodnocení. Mezistupněm této dovednosti je schopnost popsat a konstruktivně hodnotit chování někoho jiného (např. člena své skupiny, činnost celé skupiny). V zájmu co nejvyšší transparentnosti a přehlednosti pracuje VZ s hodnotícím systémem vlastní konstrukce, který z důvodu vnitřní diferenciací pracuje se čtyřmi odlišnými moduly (motivačním, intervenčním, stabilizačním a tréninkovým programem). Hodnocení a sebehodnocení je pravidelně nacvičováno při skupinových a komunitních aktivitách.

6.3 Výcvikové metody a techniky programu TAAN

Základními metodickými a organizačními formami programu TAAN jsou:

- **Komunitní setkání**
- **Interakční tematická skupina**
- **Interakční hravá skupina**
- **Hodnotící skupina – večerní reflexe dne**
- **Peer skupina (spoluspráva dětí)**
- **Zátěžový program**
- **Tvořivé aktivity**
- **Režimové aktivity**

Celé znění reedukačního programu TAAN je přílohou č. I této práce.

6.3.1 Komunitní setkání

Komunitní setkání je důležitým rituálním bodem celého týdne ve VZ. Komunity slouží ke sdělování informací, hodnocení chování i programu, oceňování i pojmenování problémových oblastí. Setkání celé komunity plní podle Kennarda (1998 in Kalina 2008, s. 113) následující funkce: *„Zajistit co největší sdílení informací. Každý, kdo chce něco sdílet s komunitou, má určitý způsob, jak to udělat, kde to sdělit. Ostatní jsou v obraze jenom díky své přítomnosti na setkání.“*

Významnou funkcí komunitních setkání je vytvářet pocit sounáležitosti a pospolitosti ve společenství. Každý může sdílet naděje a obavy, vytvářené jiným členem komunity, i každodenní problémy a pokroky společenství. Komunitní setkání může učinit otevřeným a veřejným proces rozhodování. Na některých komunitách rozhodují děti a tým společně o určitých záležitostech, které se týkají jednoho člena nebo komunity jako celku. Jindy určitá rozhodnutí dělá vedoucí komunity nebo tým, ale v obou případech je průběh rozhodování viditelný pro celou komunitu.

Tým VZ s tímto aspektem pracuje a některé procesy rozhodování skutečně přenáší z porad týmu do „příímého přenosu“ na komunitě. Vedoucí komunity obvykle informuje členy týmu, že tento proces proběhne, jindy je třeba reagovat na dění na komunitě a rozhodování je zcela akční a autentické. Důležitou funkcí komunitních setkání je podle Kennarda (1998 in Kalina 2008) udržovat platformu pro osobní zpětnou vazbu.

Na skupinových setkáních na sebe lidé vzájemně reagují. Účastníci se mohou učit ne od jedné osoby, ale od mnoha současně. Mohou slyšet i to, jaké změny jsou ostatním doporučovány. Komunitní setkání může poskytovat nástroj, pomocí kterého členové vyvíjejí tlak na jedince, jejichž názory nebo chování jsou rušivé, rozčilující nebo pro ostatní ohrožující. To je více než pouhé poskytnutí zpětné vazby, kterou jedinec může přijmout nebo ignorovat (Kalina 2008).

Komunitní setkání dává nespočet příležitostí sociálního učení. Zintenzívněné procesy sociální percepce vedou k zintenzívnění zájmu o ostatní, vzniká potřeba vzájemně se poznávat a konfrontovat své postoje s ostatními (Hermochová 1988). Zároveň se vytvoří vědomí ohraničenosti komunity a pocit sounáležitosti.

Metodou komunitních setkání se odborný tým VZ snaží vytvářet a ovlivňovat následující sociální dovednosti účastníků:

- komunikační dovednosti, formulování postoje a vyjádření názoru;
- rozpoznání a nácvik řešení problémové situace;
- transparentní řešení obvyklých i mimořádných situací ve výchovném zařízení;
- poskytnutí a přijetí zpětné vazby;
- hodnocení a sebehodnocení;
- podpora kooperace mezi jednotlivými aktéry;
- vytváření a posilování zodpovědnosti jako sociálně tréninkový proces u členů dětské spolusprávy, kteří se spolupodílí na programu komunity a organizaci života v zařízení;
- prevence nepřízpůsobivého chování prostřednictvím možnosti dětí vyjádřit formálně i neformálně svůj názor ve vytyčených hranicích prosociálního chování;
- korekce či modifikace chování mimo tyto hranice;
- respektování pravidel a rituálů.

Významným prvkem komunitního života je tvorba pravidel komunity. Jedná se o jakési „desatero“ nadřazené běžným pravidlům ve VZ. Při tvorbě komunitních pravidel platí několik obecných doporučení:

- Pravidla jsou více přijímána, jsou-li vytvořena společně na komunitě, např. po větší personální obměně dětí. Ne každá aktuální sestava dětí je však tohoto procesu schopna.
- Pravidla musí být jasně, krátce a pregnantně formulována. Musí jim rozumět všichni členové komunity.
- Pravidla je vhodné napsat na plakát v místnosti, využívané ke komunitám, a ve sporných situacích se k nim konkrétně odkazovat.

Dospělí účastníci nesmí zneužívat svého mocenského postavení k porušování těchto pravidel, např. mluvení mimo prostor daný strukturou komunity. Vedoucí komunity má při zavádění komunitních forem práce nelehký úkol naučit pedagogy kázni, vysvětlit jim, že jsou svým chováním dětem autentickým vzorem, a že tato rovina je při komunitní práci stejně důležitá jako obsahové sdělení dospělého.

Dalším významným prvkem komunitní práce je vytváření zvyků a rituálů komunity vč. komunitních písní. Komunitní písně vychází z tradice skálovské komunity v protialkoholické léčbě U Apolináře (Kalina 2006). Podle skladby účastníků lze volit z běžného „tábornického“ repertoáru s určitým obsahovým podtextem písní, vhodnější je vlastní tvorba nebo alespoň parafráze textů s obsahem ze života komunity. Vytváří se tak, společně s dalšími kooperativními aktivitami, pocit sounáležitosti s komunitou. Při organizaci komunitních setkání s dětmi staršího školního věku se ukazuje jako vhodné skloubení organizačních, herních, hodnotících a psychodramatických prvků. Základními body komunitních setkání jsou rituály, které zvláště dětským účastníkům dávají zažít pocit ukotvení, pravidelnosti, řádu. Komunitní setkání probíhají jako strukturované, vedoucím komunity řízené a moderované. Odklonění od pravidelného programu je využíváno pro zdůraznění nějaké problematiky nebo významné situace.

6.3.2 Interakční tematická skupina

Důležitým prvkem výcviku sociálních dovedností je dlouhodobá práce v uzavřené skupině. Do této skupiny jsou vybrány děti, u kterých je žádoucí dlouhodobé působení resp. vytváření specifických nebo chybějících sociálních kompetencí a dovedností. Uzavřenou skupinu pro potřeby výcviku sociálních dovedností vytváří lektorská dvojice speciálních pedagogů - etopedů z aktuálně přítomných dětí. Základním předpokladem je osobnostní pestrost. Na rozdíl od peer skupiny, kde se předpokládá určitá shoda názorů a akceschopnost, je tato skupina záměrně tvořena jako nekonzistentní až potencionálně konfliktní. Složení skupiny je předpokladem dostatečného množství interakcí a bohaté skupinové dynamiky.

Na interakčním psychosociálním učení se podílejí především tyto mechanismy (srov. Bártlová 2006, Hermochová 1988, Knobloch, Knoblochová 1999, Kožnar 1985, Kratochvíl 2001):

- vnímání vlastních pocitů;
- přímé vyjadřování pocitů;
- otevřenost;
- zpětná vazba;
- tvorba vztahového rámce;
- sounáležitost;
- zodpovědná závislost;

- učení nasloucháním a pozorováním;
- odhalování podobností;
- vlastní iniciativa ve volbě aktivity;
- učení se na modelu;
- experimentování s novým chováním.

V průběhu výcviku vzrůstá jako důsledek lepšího vzájemného poznávání tolerance mezi členy skupiny a snaha navzájem se podporovat. Pozitivní vztahy mezi členy skupiny prohlubuje i vzájemné postavení jednotlivců ve skupině v rámci řízené distribuce sociálních rolí. Dochází k vzájemnému uspokojování celé řady potřeb, k potřebě příslušnosti a akceptace, potřebě aktivního vlivu na skupinové dění, potřebě být kladně hodnocen aj. (Hermochová 1988). Na interaktivních skupinách se stimuluje optimální rozvinutí potencialit osobnosti v sociálních interakcích. Diskusi lze podněcovat otázkami typu:

- Má tato skupina nějaké cíle?
- Je naším cílem zlepšení vztahů uvnitř skupiny?
- Má skupina jako celek napomoci řešení interpersonálních vztahů v zařízení?
- Může skupina pomoci některému členu skupiny s řešením jeho osobních problémů?

Při reedukační práci s dětmi s ADHD může být jako skupinový cíl vnímáno zmírnění nebo odstranění impulzivních reakcí a spouštěčů konfliktů a vzájemné agrese, aktivizování aktuálně negativisticky laděného člena, nahlédnutí negativního vlivu některého z členů, rozkrytí prvků „druhého života“ zařízení, tj. distribuce moci, cigaret, návykových látek. V případě, že skupina dojde k závěru, že skupina cíle nemá či není spokojenost s jejich obsahem, je třeba analýzu zaměřit k příčinám, proč tomu tak je. Lektorská dvojice klade důraz na dovednostní složky sociálních dovedností (asertivní a komunikativní dovednosti). Změny zprostředkované výcvikem jsou tak zřetelnější než u blíže nestrukturovaných aktivit. Jsou praktičtější, přímo viditelné a využitelné v modelových sociálních interakcích a posléze i v reálném životě (Hermochová 1988).

Lektoři používají aktivizující metody, zvláště vhodné jsou metody řešení problémů, metody situační a inscenační (Maňák, Švec 2003). Projektivní techniky (Šípek 2000) nemají primárně diagnostický záměr, slouží spíše k aktivizaci dění, uvolnění zablokovaných obsahů,

nahlédnutí do vědomých i nevědomých oblastí psychiky účastníků, v neposlední řadě mohou být i nástrojem k zatraktivnění skupinového setkání. V průběhu sezení jsou zařazovány relaxační chvilky, které napomáhají zlepšení koncentrace účastníků nebo uvolnění vzniklého napětí (Kavale-Pazlarová 1998). Lektorská dvojice musí disponovat repertoárem aktivit a zkušeností při jejich využívání vzhledem k aktuální situaci ve skupině. Interakční tematické skupiny je vhodné kombinovat s hravými skupinami.

6.3.3 Interakční hravá skupina

Hra je důležitým speciálně pedagogickým intervenčním, redukačním i diagnostickým prostředkem, který upozorňuje na významná osobní témata dětských i dospělých účastníků. Podle Přinosilové (2007) bývá hra hodnocena z hlediska:

- převládající činnosti – hry manipulační, konstrukční, pohybové, tematické, intelektové, slovní, dramatické, rytmicko-hudební aj.;
- úrovně kognitivního vývoje – hry procvičovací, vedoucí ke zvládnutí (sociálních) dovedností, hry symbolické a hry s pravidly;
- sociálního významu – hra kooperativní, asociativní, izolovaná, paralelní, divácká apod.

Hra je prostředkem k relaxaci i abreakci. Ve hře může dojít k porozumění a řešení problémů, děti mohou prostřednictvím her sdělit pozorovateli mnohé, co by slovy nedokázaly (Kavale-Pazlarová, Nedvědová, Pilařová 1998). Při hrách se vytvářejí podmínky pro prohloubení sebepoznání i poznání ostatních členů skupiny. Přitom se očekává, „že otevřené vzájemné informování povede ve skupině k posunutí hranice toho, co jedinec ví sám o sobě, i toho, co o něm vědí ostatní“ (Hermochová 2004, s. 149).

Podle Bakaláře (1998) může hra navodit příznivou atmosféru pro intenzivní komunikaci a pomoci překonat navyklé stereotypy myšlení, cítění a hodnocení. Při hře dochází k procvičování sociálních dovedností a zaujímání rolí v malé sociální skupině, osvojení si základů altruistického chování. Účastníci se v inscenovaných podmínkách hry učí formou nápodoby řadu dovedností a vzorců chování. Prostřednictvím hry mohou experimentovat se svým chováním a posilovat žádoucí mechanismy, např. zvládnutí stresu, řešení konfliktů, kooperaci ve skupině, mohou rozvíjet kladné sebepojetí. Důležitou metodou je hra rolí,

situační přehrávání a interakční učení (Hermochová 1994, 2004). Lektoři výcviku přichází s připravenými herními situacemi z běžného nebo „ústaváckého“ života. Dávají pokyny, moderují herní situace, vedou účastníky k reflexi a sebereflexi. Situace mohou být předem připraveny jako základní tematická aktivita nebo je lektoři zařadí operativně. Může dojít k vizualizaci problémové situace, nastavení zrcadla některému z aktérů nebo poskytnutí zpětné vazby. Využívána je technika „sochání“, tj. vytvoření situačních scén nebo obrazů z těl přítomných účastníků. Při práci s rodinnými tématy se osvědčuje například technika „rodinné foto“, sousoší typické rodinné situace nebo konstelace.

Lektoři si musí být vědomi vývojových zvláštností pubertálního věku jako je stydlivost nebo naopak poutání pozornosti za každou cenu i neochoty dětí sdělovat některé obsahy. To vše s vědomím neustálé přítomnosti symptomů ADHD a jiných poruch chování. Při hře probíhá nápodoba činnosti dospělých. Děti si ve hře procvičují činnosti a postoje, se kterými se vědomě i nevědomě setkávají kolem sebe. Svým chováním pedagog vysílá důležité signály. Při hře to může být např. zpráva o tom, že unese nadsázku, odlehčení své profesní role či konstruktivní kritiku. Účastníky je vnímána bezprostřednost a autentičnost, zvláště dospívající ocení kongruenci, vyjádření názorů a postojů bez moralizování a prvoplánovitého poučování. Valenta (1999) uvádí široký výčet mechanismů učení při hře. Patří k nim:

- vnímání vlastních pocitů;
- přímé vyjadřování pocitů;
- nácvik otevřenosti;
- vysílání a přijímání zpětné informace;
- pocit důležitosti jedince a zodpovědná vzájemná závislost;
- vlastní iniciativa ve volbě aktivity;
- učení se na modelu či modelové situaci;
- experimentování s novým chováním;
- řízená stylizace a hry v roli;
- pokusy o interpretaci a reflexi;
- nácvik sebereflexe.

Hermochová (2004) považuje při hře za důležité uvědomění si, že v situacích, ke kterým při hrách dochází, nejde o to, zda jednání lze hodnotit jako správné nebo nesprávné, ale o to, vyzkoušet si reakce okolí na vlastní chování a jeho případné změny. Dochází k procvičování

senzoricko-motorického aparátu, děti mají v oblibě hry procvičující mrštnost, rychlost, sílu, činnosti rozvíjející paměť a pozornost. Hra je zdrojem pozitivních emocí, které jsou samy o sobě potřebou organismu. Nejsou důležité krásné výkony, ale prožití úspěchu. I přes určitou diagnostickou hodnotu konfliktních situací a jejich řešení účastníky je prioritou vytváření atmosféry klidu, bezpečí a dobré nálady (Kavale, Nedvědová, Pilařová 1999). Šimanovský a Šimanovská (2005) doporučují jako základní principy práce s interaktivními hrami vytváření bezpečného prostoru, vedení dialogu, podporování otevřenosti a respektování diskretnosti.

Valenta (1999) doporučuje dodržovat přehledné organizační schéma her, nazývá ho řádem. Ten obsahuje: přípravu hry včetně poučení účastníků, hru samotnou a závěrečnou reflexi.

6.3.4 Hodnotící skupina – večerní reflexe dne

Každodenní večerní skupinové setkání probíhá podobně jako interaktivní skupinové sezení, primárně se ale jedná o organizační setkání výchovné skupiny se svými vychovateli. Skupinové setkání vede sloužící vychovatel nebo vychovatelka. Podle potřeby se jednou za určitý časový úsek mohou účastnit oba skupinové vychovatele, popř. další přizvané osoby. Skupinový vychovatel obvykle není vycvičen ve vedení skupinových a komunitních aktivit, pracuje tedy pod průběžnou intervizi vedoucího vychovatele – lektora VSD. Vychovatelé používají obdobnou metodiku, pracují zejména se skupinovou dynamikou, zpětnou vazbou, modifikací chování, hodnocením a sebehodnocením dětí. Cílem večerních skupinových setkání je shrnutí denního programu, jednotlivých běžných i mimořádných situací mezi dětmi, mezi dětmi a dospělými (učiteli, vychovateli a dalšími zaměstnanci), shrnutí denního hodnocení, potřebné nebo opakované vysvětlení hodnocení dětem, jejich vyjádření k hodnocení vlastnímu i ostatních, zjištění a pojmenování příčin negativního chování, pochvala pozitivního chování. Znovuprožívání těchto situací přináší obvykle znovuprožití konfliktů vč. uvolnění nezpracovaného napětí (Bärtlová 2006). V některých situacích témata zpracována nejsou a dochází k odkladu a následnému řešení na jiných typech skupinových nebo individuálních setkání.

Důležitým rozměrem těchto skupinových setkání je i snaha o pojmenování skupinové struktury (Kohoutek 1998). V průběhu sociálních interakcí se urychluje proces utváření skupinové struktury a organizace. Průběh konstituování skupinové struktury se liší u formální a neformální skupiny. U formální skupiny je struktura předem dána a každému je již při přijetí do skupiny evidentní. U neformální skupiny se teprve v průběhu interakcí vytváří. Někdo hovoří více než druzí, jiný více ovlivňuje skupinové rozhodování. Jednotliví účastníci se

všeobecně liší ve stupni aktivity, v tom, jak jsou akceptováni a respektováni druhými, jak akceptují a respektují potřeby ostatních členů skupiny (Hermochová 1994). V průběhu skupinových sezení je možno pozorovat urychlení procesu vytváření skupinové struktury. Postavení jednotlivých jedinců ve skupinové struktuře je více či méně jasné. Skupina funguje tím lépe, čím je tato evidence zřejmější (Knobloch 1999).

Z praktické zkušenosti lze uvést, že distribuce vlivu, moci a tvorba neformální skupinové struktury je řízena spíše negativními úmysly členů skupiny a lze ji zjednodušeně nazvat snahou o vytvoření „druhého života“. Tyto projevy ještě nejsou šikanou, je však třeba nastavit silné preventivní mechanismy proti ní a proti některým negativním vrstevnickým praktikám. Čím je proces skupinového soužití otevřenější, tím jsou horší podmínky pro existenci druhého života.

6.3.5 Peer skupina – spoluspráva dětí

Vrstevnický peer program může ve výchovném zařízení vytvářet značný vztahový potenciál, který ovlivňuje kvalitu procesů a mechanismů fungujících v jiných formách skupinové a komunitní práce. Spoluspráva dětí neboli peer skupina je lektorsky vedena dvojicí lektorů VSD. Skupina je systematicky vedena k aktivizaci ostatních dětí, je cvičena v aktivizačních komunikačních dovednostech. Peer skupina je schopna samostatného rozhodování, přípravy programu pro ostatní děti, dle potřeby je schopna kriticky vystoupit proti negativně se chovajícím dětem, je obvykle schopna i konstruktivní kritiky vůči pedagogům. Podpora vlastní iniciativy členů peer skupiny vede k prohloubení vnitřní motivace ostatních dětí.

Klapilová (1998) uvádí vliv vrstevnických skupin na socializační proces členů v těchto směrech:

- vytváření povědomí o cílech skupiny, které jsou hodnoceny jako žádoucí;
- hodnocení a výběr prostředků, které jsou přípustné k dosahování těchto cílů;
- schvalování vybraných norem jednání a poskytování motivace jedincům k dosahování uznávaných cílů;
- vytvoření jistého vzoru chování a porovnávání konkrétních projevů s konkrétním vzorem, vytvoření souboru norem a sankcí, kterými je postihováno chování jedinců.

Výcvikovní lektori podporují kohezi peer skupiny, podporují zvnitřňování obsahů procesem kognitivní disonance. „*Vrstevnické skupiny patří převážně k referenčním sociálním skupinám, s hodnotami a normami, se kterými se chce jedinec identifikovat. Na jedné straně uspokojují určité potřeby jedince, např. relaxaci, zábavu a uvolnění, současně však jsou nástrojem sociální kontroly chování svých členů*“ (Kraus 2001, s. 133).

Peer skupina se setkává minimálně jednou v průběhu běžného týdne. Svou práci prezentuje na komunitním setkání celého výchovného zařízení. Není-li peer skupina přítomna řešení mimořádných situací v zařízení, je její funkce především aktivizační tj. pozitivně působí na ostatní děti, je jim vzorem v řešení běžných situací a v celkovém nastavení prosociálního a kooperativního chování.

Peer skupina je formována lektory také formou zážitkové pedagogiky, tzv. víkendových výjezdů spolusprávy. Na utváření skupinové struktury rolí, norem a cílů má urychlující vliv, když je skupina pohromadě v novém neobvyklém prostředí a členové přeruší na určitou dobu styk se svým běžným okolím (Hermochová 1988, Pelánek 2008). K takovým situacím dochází např. na výletech, letních pobytech a táborech, zájezdech, soustředěních apod. Pomocí turistiky, výkonových sportů nebo outdoorových kooperativních aktivit (lanové centrum aj.) se vytváří soudržnost skupiny a její nastavení k ochotě spolupracovat s pedagogy. Zážitky z těchto akcí jsou pak díky určitému „dominovému“ efektu přenášeny na ostatní děti, které se, až na zvláště negativisticky laděné jedince, přidávají k postoji – to chci také zažít. Na běžných akcích výchovných skupin pak skutečně dochází k aplikaci stejných postupů jako na peer víkendech. Kooperativně a nekonfliktně působící tým peer skupiny pak v mnoha situacích poskytuje model sociálního učení resp. vzor hodný napodoby.

6.3.6 Zátěžový program

Podle Adamečka (2003 in Kalina 2008) jsou volnočasové, sportovní, zátěžové a jiné aktivity zdrojem pozitivních zážitků, zábavy uvolnění a přirozené euforie, posilují odolnost a stmelují komunitu. Zážitková pedagogika se zaměřuje především na dovednosti a postoje a je založena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku, rozšiřování komfortní zóny pomocí dobrodružství, přiměřené fyzické zátěže, překonání překážek (Pelánek 2008).

Komfortní zóna je oblast, kde se cítíme dobře. Je tvořena situacemi, ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou (Hanuš, Chytilová

2009). Za normálních okolností se člověk drží uvnitř své komfortní zóny, protože jinde se cítí nepříjemně. „Pokud však člověka vystrčíme kousek mimo jeho komfortní zónu a poskytneme mu dostatečnou podporu (hlavně na psychické úrovni), může nové situace ovládnout a zvětšit si komfortní zónu. Díky tomu se dotyčný bude cítit dobře ve více situacích a jeho život bude bohatší“ (Pelánek 2008, s. 22). Citovaná myšlenka vystihuje podstatu zátěžových akcí ve výcviku sociálních dovedností. Tím je rozšíření komfortní zóny dětí, které nejsou zvyklé překonávat překážky, jsou impulzivní a afektivní, mají obvykle nedostatek vůle.

Jejich pozornost je výběrová a krátkodobá, jsou dlouhodobě frustrovány neúspěchem a odmítáním – při školní práci, ve vztazích s vrstevníky, často i nedosycením citových potřeb v rodině. V úkolových situacích, zejména tam, kde struktura skupiny je dána např. organizací podílu jednotlivců na plnění úkolů, se za určitých okolností může napětí mezi členy skupiny projevit. Jsou-li do skupinových činností zapojeny i aktivity zaměřené na analýzu a ovlivnění skupinových vztahů, lze zdroj napětí odhalit a odstranit (Hermochová 1988). Dochází i ke změnám v četnosti a charakteru interakcí mezi členy skupiny i ke zvýšení vzájemné pozitivní závislosti.

Na rozdíl od běžné volnočasové či sportovní aktivity je zátěžový program veden dvojicí vycvičených lektorů. Muž má obvykle roli vytvářející zátěž, požaduje zvyšování frustrační tolerance a odolnosti. Žena – terapeutka má roli přijímající a citlivě koriguje reakce plynoucí ze zátěžové situace. Zároveň si připravuje materiál pro následné individuální setkání s dítětem. Oba lektori pak společně poskytují pozitivní zpětnou vazbu a pochvalu za zdařilá překročení komfortní zóny.

Lektori zátěžové akce jsou připraveni pracovat s počáteční nechutí až odporem, často i silným negativismem. Osvědčuje se vystavit jedince či skupinu nutnosti překonat klimatické, vzdálenostní a jiné obtíže a tím se dostat zpět do „základny“ – horské chaty, tábora, k autu apod. Jsou osvojovány sociální dovednosti jako: podpora kooperativního chování, podpora vzájemnosti a zdravé závislosti členů skupiny, poskytování zpětné vazby. Důležité je vysvětlení záměru a dalšího postupu, opakované ukázky motorických dovedností, osobní vzor, kongruence a autentičnost vedoucího aktivity. Při vytváření zátěžového programu mohou být využívány běžné outdoorové aktivity jako horská turistika, stanování, cyklistika, lanová centra a vodáctví. V průběhu poslední zimy se velmi osvědčilo odpolední běžecké lyžování v příměstských lesích.

6.3.7 Tvořivé aktivity

Lidská tvořivost se projevuje nejen v interakci člověka s prostředím, ale i v jeho vnitřním životě, ve vytváření představ a fantazijních obrazů (Němec 2004). Tvořivé produkty nemusí mít širší sociální význam, z výchovného hlediska stačí, když mají subjektivní význam pro daného jedince. Tvořivost lze rozvíjet, stejně jako lze člověka do jisté míry vzdělávat a vychovávat. Rozvíjení tvořivosti je komplexní proces, při kterém jsou rozvíjeny všechny stránky osobnosti, tj. od kognitivních procesů, přes vůli, emoce až po intuici. Podle Müllera (2007) je arteterapie ve speciální pedagogice nejvíce využívanou expresivní (výrazovou) terapií. „*Skryté psychické stavy, dojmy, pocity, nálady (a s nimi spjaté zkušenosti a poznatky) zde mohou být přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formovány díky přirozené expresivní funkci výtvarných činností – hlavně díky kresbě*“ (Müller, 2007, s. 32). Kresba je také komunikační prostředek, může sloužit jako prostředek vyjádření znalostí a náhledů na sebe. Může naznačit, jak člověk vnímá sám sebe nebo jak vnímá a prožívá vztahy se svým okolím.

Müller (2007) rozděluje metody výtvarné terapie do následujících skupin. Při aktivitách výchovného zařízení je možné využít tohoto rozdělení.

- Volný výtvarný projev pracuje se spontaneitou vyvolanou např. hrou (viz techniky čmárání, volné kresby, výcviku práce s čarou a linií).
- Tematický výtvarný projev je zaměřen na konfliktní témata, a sice na obecně lidská (např. můj dosavadní život, manželství, láska, rodina), nebo vztahující se ke konkrétním osobám (např. vztahy v naší skupině či v mé rodině).
- Výtvarný projev při hudbě využívá specifických vlastností hudby bezprostředně a intenzivně působit na psychomotoriku člověka, dělí se na asociativní výtvarný projev (ztvárňování asociací vyvolaných hudbou) a muzikomalbu - ztvárňování hudby (Valenta 2004 in Müller 2004).

Skupinové výtvarné činnosti mohou pracovat se skupinovou dynamikou, jsou významné pro svoji sociometrickou hodnotu i jako činitel úpravy sociálních vztahů. Skupinové aktivity se úspěšně aplikují např. v keramické dílně. Práce s hlínou, variabilita tvarů a interakcí umožňuje rozehrát i velmi složité hry, včetně distribuce a redistribuce sociálních rolí. Další osvědčenou technikou, nenáročnou na přípravu, ale zato vděčnou z pohledu dětské imaginace

je práce s přírodninami. Je využitelná na pobytových akcích i v zahradě VZ. Jednotlivé aktivity směřují především k podpoře kooperace a zmírnění napětí mezi členy skupiny. Při individuálních výtvarných úkolech se osvědčují koláže z novin a časopisů, látek, malování na sklo, výrobky z proutí, navlékání korálků, u chlapců konstrukční úlohy a stavebnice. Významným tématem těchto aktivit je nácvik dokončování úkolu, plánování jeho sekvencí a následného dodržení plánu.

Muzikoterapeutické postupy jsou zastoupeny např. bubnováním jako vhodnou formou abreakce a relaxace. Zajímavých efektů je dosahováno při sezeních s Orfeovým instrumentářem. Ovlivňovanou sociální dovedností při těchto aktivitách je kooperace a distribuce rolí a úkolů. Ač se nejedná primárně o muzikoterapeutické techniky, pracuje VZ s nácvikem hudebních, tanečních a dramatických vystoupení, při nichž je vedle tvořivosti a uměleckého dojmu trénována týmová spolupráce, dokončování úkolů a činností, trpělivost a cílevědomost, zodpovědnost za skupinový úkol i sociální roli.

6.3.8 Režimové aktivity

Členové sociální skupiny plní ve výchovném zařízení své režimové úkoly. Podle skupinové domluvy zajišťují úkoly při úklidu obytného prostoru a dalších prostor (např. tříd školy, zahrady apod.). *„Práce má ve strukturovaném programu většiny terapeutických komunit nezanedbatelné místo. Má zajistit, že si klient osvojí nebo obnoví pracovní návyky a dovednosti“* (Kalina 2008, s. 117). Členové skupiny zajišťují v určených dnech nákupy, skupinové vaření a stravování. Jsou vedeni k tomu, aby si částečně zajistili vyprání ošacení, zbývající oděvy a prádlo mají za úkol v pravidelných časech dodat a vyzvednout z prádelny. Skupinový vychovatel deleguje zodpovědnost za skupinové i individuální úkoly na jednotlivé členy sociální skupiny, poskytují zpětnou vazbu při splnění i nesplnění úkolů, vedou členy skupiny k maximální možné samostatnosti. To se často setkává s účelovým chováním či neaktivitou členů skupiny v lepším případě a negativismem v případě horším.

Vedoucí aktivit neočekávají spontaneitu a nadšení. Dobrým výsledkem pedagogického snažení je zdravý pragmatismus členů skupiny, tj. splnit si povinnosti a jít dělat něco zábavného. Přiměřeně účelové chování jako vyhledávání režimových úkolů k získání osobního kontaktu a „privátního času“ s dospělým, popř. získání odměny a pochvaly elegantním způsobem je obvykle akceptováno. V horším případě se jedná o nepřijatelné účelové chování jako vynucování si úkolu za účelem získání odměny nebo pochvaly až po provokativní nesplnění úkolu. Podle De Leona a Melnicka (1993 in Kalina 2008, s. 117)

„práce posiluje hodnoty komunity a v léčebném programu (reedukačním programu) má za cíl posílit sebeúctu a sociální odpovědnost klienta, podpořit získání postojů a interpersonálních dovedností“.

Kratochvíl (1979) uvádí, že skupinová pracovní činnost se vzájemným kontaktem členů skupiny slouží k projevení i korekci postojů a vztahů. V úkolových situacích, zejména tam, kde struktura skupiny je dána např. organizací podílu jednotlivců na plnění úkolů, se za určitých okolností může napětí mezi členy skupiny více či méně projevit. Kooperativně působící skupina pak v mnoha situacích života VZ poskytuje cenný model sociálního učení. Při aktivitách je pracováno s modelem rodiny - dělení úkolů, povinností, pracovních a jiných aktivit a zodpovědnosti za jejich splnění v rodině. Napříč spektrem sociálních vrstev a typů rodin bývá tato zkušenost pro členy skupiny nová, minimálně v tom, že manipulativní a negativistické chování nevede k prominutí či zrušení úkolu, jako tomu obvykle bylo v rodině dítěte před nástupem do VZ. Vedoucí režimové aktivity je neústupný a důsledný.

6.3.9 Další metody uplatňované ve výcviku sociálních dovedností

Při výcviku sociálních dovedností TAAN jsou využívány další metody a teoretické přístupy, v mnoha ohledech mají užívané metody blízko ke kognitivně-behaviorální terapii. Metody kognitivně-behaviorální intervence se snaží dosáhnout změny chování a emocí ovlivněním myšlení klienta (Mahoney 1977 in Ronenová 2000). Tyto metody jsou zaměřeny na to, aby odhalily a napravily zkreslené interpretace a dysfunkční přesvědčení (schémata), která jsou zdrojem zkreslujících poznání. Jedinec přehodnocuje a opravuje své způsoby myšlení, učí se zvládat problémy a situace, které mu předtím připadaly jako nezvladatelné (Ronenová 2000).

V rámci kognitivně-behaviorálního přístupu (dále jen KBT) byla vytvořena řada metod, které jsou v terapeutické a reedukační praxi s úspěchem aplikovány při zvládání impulzivitu a hyperaktivity (ADHD). Objevují se v různých obměnách, navzájem se prolínají a doplňují. Některé metody nelze od sebe striktně oddělit a rozlišit. Shodně s Možným a Praškem (1999) je možné použít dělení metod podle modality chování, na které se v reedukaci nebo terapii zaměřujeme. Pro zjednodušení se obvykle v KBT používá Langův model 4 základních modalit chování: motorické (zjevné chování), emotivní (afektivní procesy), kognitivní procesy a fyziologické procesy (Možný, Praško 1999). Podle tohoto modelu je lidské chování

a jednání složitým komplexem vzájemných interakcí a změn na jednotlivých úrovních organismu. Změna v jedné modalitě chování ovlivňuje změny ve třech ostatních modalitách.

K základním metodám KBT patří:

- učení podle vzoru;
- formování, řetězení a pobízení;
- hraní rolí;
- metody na zpevnění a odstraňování nežádoucího chování;
- zastavení myšlenek (stop technika);
- odvedení pozornosti;
- kognitivní rekonstrukce;
- určení automatických negativních myšlenek;
- zpochybňování automatických negativních myšlenek;
- určení a zpochybňování dysfunkčních kognitivních schémat;
- změny kognitivních procesů v imaginaci a sebeinstruktáž.

V praxi výchovného zařízení se tyto metody uplatňují ve dvou základních rovinách:

- Metody krizové intervence vhodné k zvládnutí mimořádných situací (afektivních stavů, manipulativních nároků dítěte apod.).
- Metodika výcviku sociálních dovedností. Zvláště pravidlo „zastav se a mysli“ nachází uplatnění při řešení běžných i mimořádných situací.

Train (2001) nabízí následující dělení intervenčních metod. V závorkách jsou uvedeny názvy metod tak, jak jsou využívány nebo jinak pojmenovány v praxi výchovného zařízení.

Behaviorální metody jsou trénink asertivity (nácvik zdravého neagresivního sebeprosazení), kognitivně - behaviorální změna chování (metoda STOP a THINK – zastav se a mysli), metody smlouvy (uzavírání smluv a kontraktů, rituální písemné kontraktování), vyhasínání, učení nápodobou, zpevňování, nácvik relaxace, tvarování (hraní rolí), systematickou desenzibilizaci (řízené vystavení zátěži, zátěžové programy), oddechový čas neboli stoptime prostor – oddělení dítěte od zátěžové situace nebo skupiny, žetonový systém (systém odměn a opatření ve výchově jako součást hodnotícího systému výchovného zařízení).

Mezi terapeutické metody lze zahrnout poradenství (individuální sezení s dítětem nebo členy jeho rodiny) a rodinnou terapii (práce s celým rodinným systémem dítěte nebo více rodinami současně). Prvky transakční analýzy, psychoanalýzy, gestald terapie (dokončování obsahů a příběhů), psychosyntézy a dalších psychoterapeutických směrů uváděných Trainem (2001) lze v rámci integrativního přístupu najít v působení jednotlivých odborných pracovníků, koncepčně však nejsou rozvíjeny.

7. Plán a metodologie výzkumu

7.1 Paradigma výzkumu

Základními přístupy k výzkumnému problému, které ovlivňují techniku získávání údajů a následnou analýzu, jsou *hermeneutika* a *fenomenologie*. Hermeneutika do interpretace dat zahrnuje minulost, přítomnost a budoucnost, tj. sociální plánování, kontext a klima výchovného zařízení, rodinné zázemí členů zkoumané sociální skupiny, společnost a společenské jevy. Prolíná se s fenomenologií, která vychází z předpokladu, že k pochopení reality je možné se dopracovat prostřednictvím zkoumání jevů - fenoménů (Creswell 1997). Celkově je možné říci, že použitý výzkumný přístup vychází z hermeneuticko-fenomenologické tradice, „*kteřou lze s jistou mírou nepřesnosti chápat jako synonymum pro myšlenkovou tradici kvalitativního přístupu ve vědě*“ (Miovský 2006, s. 50).

Termínem kvalitativní výzkum Strauss a Corbinová (1999 in Miovský 2006) rozumí jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur či jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní přístup lze chápat jako proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, s cílem získat komplexní obraz těchto jevů. Záměrem výzkumníka je pomocí řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak členové zkoumané sociální skupiny chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu. Švec (2004) hovoří o kvalitativním výzkumu jako o cestě pod povrch pedagogických jevů, která od výzkumníka vyžaduje dobrou orientaci ve zkoumané problémové oblasti, invenci a flexibilitu, ale i vědomí určitého rizika.

7.2 Výzkumný problém, otázky a cíl

Pro vymezení hranic zkoumaného jevu je nutné stanovit si výzkumný problém a výzkumné otázky. Účelnost definování výzkumného problému a otázek spočívá v zúžení na reálně

zkoumatelnou úroveň a usnadnění zaměření celé studie. Miovský (2006) zmiňuje, že je důležité si ujasnit, jaký přínos zamýšlený výzkum může mít, čím je téma pro autora zajímavé a aktuální a zda je problém v tomto rozsahu vůbec řešitelný.

Pedagogické působení ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy je dáno humanistickým duchem a kontextem zákona č.109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a dalších legislativních norem. Rozhodnutím soudu o ústavní výchově je do jisté míry omezena svoboda jedince, jeho základní lidská (dětská) práva jsou ale následně velmi ostražitě střežena. V tomto kontextu je třeba nastavit efektivní mechanismy reedukace chování sociálně nepřizpůsobivého dítěte. Je hledán přístup, který efektivně nastavuje proces změny (modifikaci chování) a vede k náhledu na dosavadní maladaptivní chování.

V procesu sociálního učení a přeučení chybných vzorců chování je hledán přístup, který primárně pracuje se vztahem realizátor intervence a příjemce. Jako východisko tohoto profesního hledání se nabízí speciálněpedagogické reedukační působení sycené terapeutickými postupy. Jedná se o proces resocializace a rozvoje sociálních dovedností a kompetencí příjemců reedukačního působení. Na základě uvedených skutečností a zjištění z předvýzkumného období (školní roky 2007/2008, 2008/2009, část roku 2009/2010) byly formulovány tyto předpoklady:

Předpoklad PRE1: *Dílčí přístupy a účinné faktory výcviku sociálních dovedností s prvky skupinové psychoterapie lze integrovat do speciálněpedagogického reedukačního procesu výchovného zařízení a vytvořit tak metodický model INTEGRATIVNÍ REEDUKACE. Členové sociální skupiny jsou schopni pochopit a efektivně využít jednotlivých forem skupinové a komunitní práce.*

Předpoklad PRE2: *Členové sociální skupiny jednají pod sociální kontrolou, jsou motivováni možností ukončení ústavní výchovy. V programu TAAN nastává změna či tendence ke změně především v těchto sledovaných oblastech: spolupráce ve skupině, modifikace chování, respektování autority pedagogů. V době pobytu mimo zařízení (propustky do rodin) však nastává pouze nevýrazný posun v respektování rodičovské autority. Tento proces zůstává do značné míry nečitelný (rodiče rizikové chování částečně kryjí).*

Předpoklad PRE3: *Členové sociální skupiny zapojení do programu TAAN se do aktivit výchovného zařízení zapojují aktivněji než jiné děti, jsou častěji členy peer skupiny (spolusprávy dětí), angažují se ve prospěch celého společenství (komunity v širším slova*

smyslu). Členové sociální skupiny mají snahu dobu pobytu v zařízení využít k osvojení sociálních i dalších dovedností (sportovních, tvořivých apod.)

Předpoklad PRE4: Klíčové kompetence pro období základního vzdělávání (převzaté z RVP ZV, redukované a dále upravené s ohledem na statisticky významné oblasti problémového chování a specifické deficity sociálních dovedností pubertálních chlapců s ADHD) si členové sociální skupiny osvojují. Svůj pobyt ve výchovném zařízení chápou jako dočasný, časově omezený povinnou školní docházkou. Cílem výchovného zařízení i chlapců je návrat do původní rodiny ukončením ústavní výchovy a vzdělávání ve středních školách hlavního proudu mimo výchovné zařízení.

PRE1 bude zkoumán metodou případové studie sociální skupiny, zúčastněného pozorování a komplexní realistické evaluace programu TAAN.

Očekávané výstupy: V kontextu příkladů dobré praxe, platné školské legislativy a nově připravovaných standardů kvality péče o ohrožené děti dává koncept INTEGRATIVNÍ REEDUKACE ucelenou a využitelnou metodiku práce s dětmi a dospívajícími s nařízenou ústavní výchovou. Díky přehledné struktuře programu, motivačně nastavenému systému hodnocení jako účinné formě zpětné vazby, návaznosti na klíčové kompetence RVP a dalším aspektům (např. kvalifikovanosti odborného týmu) výrazně napomáhá stabilizovat příjemce reedukačního působení. Prostřednictvím dětí jsou osloveny celé rodinné systémy zasažené problémovým chováním dítěte.

PRE2 bude zkoumán metodou případové studie sociální skupiny, zúčastněného pozorování a řízených rozhovorů.

Očekávané výstupy: Je očekáván rozvoj kooperativního chování členů sociální skupiny, výrazné zmírnění impulzivních reakcí, schopnost formulovat problém, schopnost odložit řešení problému na vhodnější dobu tj. pozitivní odklad jako sociální dovednost a opak zkratkovitého uspokojování potřeb. Pozitivní skutečností může být respektování autority pedagogů a vytvoření pracovních návyků. Členové sociální skupiny si osvojují účelové dodržování pravidel jako vyhnutí se sankci. Dalšími sociálními dovednostmi mohou být částečný respekt k symetricky postaveným vrstevníkům a schopnost sebehodnocení a objektivního hodnocení druhých.

Negativním zjištěním pravděpodobně bude pokračující slabé respektování rodičovské autority. Toto bude zřejmé jen jako vyhnutí se sankci – nezrušení ústavní výchovy v předpokládaném termínu. Očekáváno je jen částečné vytvoření studijních návyků a i nadále slabá schopnost vytvoření si vlastního repertoáru nerizikových volnočasových aktivit.

PRE3 bude zkoumán metodou případové studie sociální skupiny, zúčastněného pozorování řízených rozhovorů.

Očekávané výstupy: Členové sociální skupiny se vynasnaží využít časových, materiálních i finančních možností výchovného zařízení ke „zpříjemnění pobytu“. Členové skupiny budou pozitivně reagovat na nabídku sportovních, kulturních a jiných volnočasových aktivit. Někteří členové skupiny se aktivně zapojí do spolu-správných formálních struktur zařízení (peer skupiny), což jim přinese možnost pozitivně ovlivňovat každodenní realitu výchovného zařízení i osobní užitek dalších pobytových akcí mimo výchovné zařízení (pobyty na horách, kulturní akce apod.).

PRE4 bude zkoumán metodou případové studie sociální skupiny, řízených rozhovorů a komplexní realistické evaluace programu TAAN.

Očekávané výstupy: Reedukační program TAAN má měřitelné výsledky, např. počet úspěšně realizovaných pobytů včetně ukončených ústavních výchov a dětí přijatých na střední školy. Členové sociální skupiny dosahují nadprůměrného hodnocení, které souvisí se získáváním výhod v systému hodnocení výchovného zařízení (např. možnost získat vycházky a pobyty mimo VZ). Cílem sociální skupiny je opustit co nejrychleji výchovné zařízení. Dalším cílem je dostat se na střední školy. Toto však probíhá bez dostatečné interiorizace studijních návyků, vytvoření zodpovědnosti za své jednání, zdravého osamostatňování se a respektování rodičovské autority. Pobyt ve VZ je sociálním doprovázením v době ukončení povinné školní docházky, je prevencí kriminálního jednání a rizikového zneužívání návykových látek. Pobyt je výraznou korektivní zkušeností, po které by měl následovat další podpůrný program.

Cílem výzkumu je evaluovat reedukační program TAAN. Dílčími cíli bude ověření výzkumných předpokladů a očekávaných výstupů, tj. zjištění z předvýzkumného období, interpretace výsledků a diskuse k těmto zjištěním, zodpovězení otázek navržených v konceptu realistické evaluace (viz kapitola Zpracování výzkumných dat) a následná doporučení pro

inovace programu a etopedickou praxi. Mechanismy a principy programu TAAN budou popsány na příkladu případové studie sociální skupiny (viz kapitola Výzkumný soubor), která byla v určitém kontextu vystavena tomuto intervenčnímu opatření.

7.3 Výzkumný soubor

Pro výběr výzkumného souboru je u všech součástí výzkumu, tedy jak u případové studie, tak u pozorování a rozhovoru, použita metoda záměrného neboli účelového výběru (Maňák, Švec 2004). Při zamýšlení pojetí případové studie se též jedná o základní zkoumaný jev. Miovský (2006) tuto metodu definuje jako postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle daného kritéria. Kritériem je určená vlastnost či projev vlastnosti nebo stav (např. příslušnost k určité skupině).

Častými příjemci reedukačního působení a dalších školských služeb sledovaného výchovného zařízení jsou, dle poznatků z období přípravy projektu výzkumu či předvýzkumného období, chlapci ze socioekonomicky běžných rodin, s dlouhodobě diagnostikovanými poruchami chování, zejména s agresivní formou ADHD. Potýkají se s výrazným školním neúspěchem a přes průběžné snahy o odbornou intervenci se na základě rozhodnutí soudu ocitají koncem základního vzdělávání ve výchovném zařízení. Mají obvyklý soubor problémového chování (závadová parta, záškoláctví, experimenty s návykovými látkami, drobná trestná činnost). Nejvýznamnějším rysem jejich chování je nerespektování rodičovské autority. Dalším významným rysem je špatné zapojení do běžných vrstevnických skupin (třídy, zájmové skupiny apod.) mimo závadovou partu.

Výzkumným souborem je sociální skupina šesti chlapců ve věku 14 – 16 let, žáků základní školy. Chlapci mají nařízenou ústavní výchovu pro nerespektování rodičů a problémové chování, které vzniklo na základě vývojové poruchy chování (ADHD) a dlouhodobé školní neúspěšnosti. Jejich rodina spolupracuje, má zájem o návrat dítěte domů v střednědobém časovém horizontu (přibližně školního roku) a jeho studium na střední škole. Existuje předpoklad ukončení ústavní výchovy v době splnění povinné školní docházky a přijetí na střední školou. Komplexní psychologickou a speciálněpedagogickou diagnostiku provedl diagnostický ústav, je obsažena v závěrečné zprávě a programu rozvoje osobnosti dítěte.

7.4 Evaluační výzkum reedukačního programu TAAN

Evaluační výzkum k programu TAAN je koncipován jako terénní výzkum (Maňák, Švec 2004), jedná se o kvalitativní posouzení a hodnocení efektivity programu. Metoda případové studie sociální skupiny je hlavní výzkumnou metodou, za současného využití dalších metod sběru dat, tj. pozorování a rozhovorů. Mechanismy, které zajišťují kontrolu kvality výzkumu, se zaměřují na etické aspekty výzkumu a zajištění validity a reliability výzkumu. Ta se opírá o triangulaci výzkumu (Hendl 2008), tedy využití dalších výzkumných metod – zúčastněného pozorování a řízených rozhovorů s členy sociální skupiny. V této části práce je podán podrobný popis a zdůvodnění jednotlivých kroků kvalitativního výzkumu, bližší specifikace zmíněných metodologických principů, definování paradigmatu výzkumu a výzkumných otázek.

„Evaluační znamená proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty a ceny zkoumané intervence nebo objektu s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí nebo modifikaci zkoumaného programu nebo objektu na určité úrovni rozhodování“ (Borg, Gall in Hendl 2008, s. 291). Rossi a Freeman (1993 in Hendl 2008) rozvíjí tuto definici a evaluační výzkum vymezují jako systematickou aplikaci sociálně-vědních výzkumných metod pro hodnocení pojetí, návrhu, implementace a užitečnosti sociálních intervenčních programů.

Hendl (2008) uvádí současné uplatnění evaluačního výzkumu, které tkví v posuzování efektivity a užitečnosti politických, sociálních a ekologických programů, opatření a zákonů, pedagogických a terapeutických intervencí, kulturních a technických inovací a organizačních změn ve stále se měnícím prostředí. Výsledky výzkumu mohou přispět k rozhodování, dalšímu plánování a z pohledu zadavatelů k lepšímu řízení, větší racionalitě a lepší kvalitě nabídky.

Cílem evaluačního výzkumu je přispět k řešení praktického problému a uskutečnění změny. Evaluační program provedená na typické sociální skupině příjemců pomáhá vytvořit obecný rámec programu, upozorňuje na „hluchá místa“ i „silné stránky“. Evaluační výzkum má podporovat a dokumentovat dosažení požadovaných společenských cílů, organizačních změn a procesů učení. Výsledky výzkumu jdou za samotný zkoumaný jev či případ. Využití programu je hodnoceno z hlediska užitečnosti pro rozvoj praxe nebo řešení sociálního problému. Současný evaluační výzkum využívá všech dostupných metod sociálně-vědního a pedagogického výzkumu, přičemž typické jsou tyto cíle:

- Evaluační popisuje program nebo intervenci.
- Evaluační porovnává program nebo intervenci např. se standardy kvality daného oboru.

- Evaluace dospívá k predikcím, např. jaké vlastnosti programu se projeví.

Z pohledu současných modelů evaluačního výzkumu se jedná o formativní evaluaci reedukačního programu výchovného zařízení, jejímž základním úkolem je posouzení, jak může být stávající program vylepšen. Lze tedy hovořit o monitorování programu. Evaluace bude provedena v duchu kvalitativně–antropologického smíšeného modelu, který podle Hendla (2008) zdůrazňuje význam pozorování na místě, potřebu zachovat fenomenologickou kvalitu evaluačního kontextu a význam subjektivní interpretace v evaluačním procesu. Při srovnávání jednotlivých modelů evaluačních výzkumů se pro potřeby posouzení programu TAAN jeví jako vyhovující model „Realistické evaluace podle Pawsona a Tilleyho“. Základem konceptu je předpoklad, že *„program poskytuje možnosti pro určité akce, jež mohou nebo nemusí nastat v důsledku závislosti na kontextu“* (Hendl 2008, s. 302).

Hendl (2008) uvádí, že každá intervence je v podstatě teorií. *„Intervence jsou založeny na hypotézách, které říkají – jestliže aplikuji program nebo provedu toto opatření, způsobí to tento efekt“* (Hendl 2008, s. 302). Program dává aktérům možnost aktivovat mechanismy, které vedou ke změnám. Pawson a Tilley (1997 in Hendl 2008, s. 302) definují ve svém realistickém přístupu pět základních oblastí, které jsou využitelné jako dílčí otázky evaluace programu:

- situovanost programu;
- mechanismy programu;
- kontext programu;
- pravidelnosti v programu;
- změny v programu.

7.5 Kvalita výzkumu

Vzhledem k složitosti získávání výzkumných dat v prostředí výchovného zařízení je vedle základních kritérií kvality výzkumu tj. validity, reliability a zobecnitelnosti, velmi zodpovědně uvažováno o etických aspektech pedagogického výzkumu (Průcha, Šváříček 2009).

7.5.1 Etické aspekty výzkumu

Z textu práce i výzkumné zprávy jsou odstraněny všechny identifikační znaky, citlivě je zacházeno s identifikací prezentovaného reedukačního programu a konkrétního výchovného zařízení. Jména chlapců, členů sledované sociální skupiny, jsou změněna.

Umístění dítěte do výchovného zařízení je dítětem samotným i jeho rodinou často vnímáno jako životní selhání. Rodiče, kteří mají určitý společenský statut a jsou členy místní komunity, umístění dítěte do „ústavu“ na jedné straně vítají, protože dosavadní odborné intervence nevedly k očekávaným změnám, zároveň vnímají umístění s obavami až pocitem studu. Výzkumem dotčené výchovné zařízení pracuje s dětmi v jejich přirozeném prostředí, mnohdy i v místě bydliště, což tyto pocity a obavy stupňuje. Někteří chlapci a dívky se například neradi účastní akcí, při kterých jsou integrováni do běžného života a jsou prezentovány výsledky pedagogických a zájmových aktivit (veřejné sportovní a umělecké soutěže a přehlídky) jenom proto, že je uvidí jejich kamarádi nebo bývalí spolužáci a spojí si je se jménem výchovného zařízení.

Pedagogický výzkum, resp. účast v něm, je pro účastníky další velkou neznámou. Významnou roli v těchto obavách sehrává problematická medializace příběhů dětí z dětských domovů a výchovných zařízení a obava ze zneužití jejich životních příběhů. Členové sledované sociální skupiny a jejich rodiče žijí v běžných sociálních vztazích, jsou z mediálních zpráv často zmateni a tudíž jsou ostražití. Před udělením informovaného souhlasu k účasti ve výzkumu bylo důležité vysvětlit smysl pedagogického výzkumu a etické aspekty výzkumu. Jako stěžejní se ukázala argumentace, že výzkum má význam pro hodnocení efektivity používaných reedukačních metod výchovného zařízení.

Všichni aktéři výzkumu byli seznámeni se základním rámcem prováděných výzkumných aktivit tj. s povahou, cíli, průběhem a důsledky výzkumu. Výzkum je prováděn s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo (děti) i nepřímo (jejich rodiče) cílem zkoumání. Zúčastněným členům sociální skupiny byla zaručena plná anonymita, i po zveřejnění ve výzkumné zprávě bude s uloženými daty nakládáno v souladu se z.č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Zákonní zástupci členů sociální skupiny poskytli informovaný písemný souhlas s účastí nezletilých dětí ve výzkumu a k využití získaných dat pro potřeby pedagogického výzkumu. Formulář „Informovaného souhlasu“ je přílohou V této práce. Nezletilí účastníci výzkumu poskytli ústní souhlas. Je respektováno jejich právo odmítnout účast v určité fázi výzkumu nebo od výzkumu odstoupit.

V souladu s cíli výzkumu, očekávanými výstupy a s určitou znalostí kontextu zvolil výzkumník následující přístup při získávání informovaného souhlasu: „*Chtěl bych psát a mluvit s Tebou o tom, co pomáhá Tvému návratu domů (návratu Vašeho dítěte domů při získávání informovaného souhlasu zákonných zástupců). Budu psát o tom, jaké používáme metody, co si o nich myslíš, jak je prožíváš, v čem Ti pomáhají.*“

Výsledky výzkumu autor práce zprostředkuje odpovídajícím způsobem zkoumaným účastníkům na podzim 2010 a při té příležitosti je požádá o součinnost v další případné fázi výzkumu. V té době již většina členů sociální skupiny nebude klienty výchovného zařízení, což usnadní roli autora práce – výzkumníka (nebude již svazován rolí ředitele VZ). Zamýšlená forma seznámení s výsledky výzkumu je výzva k osobní schůzce nebo písemné sdělení dopisem.

7.5.2 Výzkumník a zkoumaná problematika

Výzkumník je vedoucím pracovníkem výchovného zařízení, což má zjevné výhody i nevýhody. Výhodou je flexibilní přístup k studiu potřebné dokumentace a výzkumným datům. Problematický je aktivní podíl na tvorbě ověřované metodiky programu TAAN, což může vést k předjímání pozitivního hodnocení programu. Významnou nevýhodou je tzv. vícerole výzkumníka v zařízení: ředitel x vedoucí skupinových a komunitních aktivit x lektor zátežových sportovních programů x výzkumník (zúčastněný pozorovatel). Výzkumník vede skupinové a komunitní aktivity v programech dalších institucí, pracuje těmito metodami i s klienty jiných věkových kategoriích, což rozšiřuje jeho odborné kompetence a snižuje profesní slepotu působení na jednom pracovišti.

K oddělení rolí bylo využíváno několik časových a prostorových opatření. Nejlépe je lze demonstrovat na příkladu řízených rozhovorů. Výzkumník odešel ze zařízení po běžné pracovní době ředitele DDŠ a vrátil se kolem sedmé hodiny podvečerní jako výzkumník – tazatel v řízeném rozhovoru. Rozhovor probíhal na neobvyklém místě s prvky neformálního posezení. Při zúčastněném pozorování bylo využito dvou pozorovatelů. Při tvorbě případových studií nebylo pocíťováno riziko nedostatku nestranného či nezávislého pohledu.

7.5.3 Validita a reliabilita výzkumu

Lincolnová a Guba (in Hendl 2008) zastávají názor, že každý výzkum v oblasti společenských věd se musí vypořádat s následujícími aspekty. Pravděpodobnostní hodnota

naznačuje, zda uvěří výsledkům výzkumu zkoumané osoby. Upotřebitelnost ukazuje, zda jsou zjištěné skutečnosti upotřebitelné i u jiné podobné skupiny osob. Konzistence zajišťuje, že jsou výsledky výzkumu opakovatelné. Neutralita dává jistotu, že nebyl výzkumník předpojatý.

Dle Hendla (2008) se důvěryhodnost výzkumu zvyšuje použitím více metod sběru dat tzv. triangulací výzkumu. Ta je v případě této práce zajišťována využitím metod případové studie, pozorování a rozhovoru. Důvěryhodnost zvyšuje výběr účastníků výzkumu. Z tohoto pohledu lze vybrané chlapce charakterizovat jako typické příjemce školských služeb výchovného zařízení v letech 2007 - 2010.

Reliabilita je v kvalitativním výzkumu na rozdíl od kvantitativního obecně nižší (Švaříček, Šedřová 2007). Spolehlivost výzkumu je zvýšena uchováním záznamových archů chování a doslovným přepisem záznamů, tedy uchováním původních dat. Při zpracování případové studie sociální skupiny vycházel výzkumník z dostupné pedagogické, psychologické a sociálně-právní dokumentace výchovného zařízení. Kvalita výzkumu je zajišťována dodržováním metodologického postupu výzkumu a podrobným popisem a zdůvodněním zvolených postupů (Musilová 2003).

7.6 Metody sběru dat

Technický plán evaluace se týká sběru dat a jejich analýzy. Podle Hendla (2008) kvalitativní evaluace obvykle začíná získáváním základních popisných informací. Výzkumník si dělá kvalifikovaný obraz o programu tím, že pozoruje probíhající aktivity a účastníky, někdy se na nich sám podílí jako zúčastněný pozorovatel. Hovoří s účastníky, zkoumá dokumenty. Data z rozhovorů, pozorování a dokumentů si organizuje do témat, pozorování, kategorií a příkladů chování. K získání informací je využito různých metod a postupů.

7.6.1 Případová studie

Významnou metodou výzkumu je případová studie sociální skupiny. Miovský (2006) uvádí, že v centru pozornosti stojí případ, jímž rozumíme objekt našeho zájmu. Tím může být osoba, skupina nebo i organizace. Případová studie vychází z předpokladu, který zmiňuje Hendl (2005, s. 104): „*Důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ Podle Musilové (2003) obsahuje podrobná pedagogická kazuistika neboli případová studie osobní a rodinnou anamnézu, přesný popis současného stavu sledovaného jevu tj. diagnózu, určení pravděpodobných faktorů, které stav ovlivnily, a

prognózu, obsahující příslušná doporučení a opatření. Stake (1995 in Hendl 2008) požaduje, aby se v případové studii určil případ, zvolily studované jevy, hledaly pravidelnosti v datech, vzájemně doplňovala klíčová pozorování a datový základ interpretace, vybraly alternativní interpretace, navrhla se základní tvrzení a zobecnění platná pro daný příklad.

Podle Stakea (1995 in Hendl 2008) přínos a výhoda případové studie tkví v porozumění sociálnímu objektu v jeho komplexnosti a intenzitě. Z různých modelů případových studií byla pro stanovené cíle zvolena instrumentální případová studie dle Stakeovy typologie (1995, in Hendl 2008). Pozornost je tedy zaměřena na určitý jev či proces, k němuž je vyhledáno několik případů – životních příběhů klientů. Zároveň se jedná o deskriptivní případovou studii poskytující krátkou narativní zprávu. Deskriptivní popis jednotlivých případů vytváří obraz o celé skupině. V případě využití instrumentální případové studie *„výzkumník nezajímá tolik specifické závěry o případu, ale chce udělat závěry, které jdou za daný případ. V tomto typu studie se výzkumník obvykle zajímá, jak a proč fenomén funguje v jeho současné podobě“* (Hendl 2008, s. 105).

Fenoménem se v případě popisovaného výzkumu rozumí například rozvoj adaptivního chování (klíčových kompetencí a sociálních dovedností) sociální skupiny prostřednictvím programu (jednotlivých metod) skupinové a komunitní práce ve výchovném zařízení. Fenoménem je délka pobytu chlapců v ústavním zařízení a spolupráce s jejich rodinami. Fenoménem, zjištěným v průběhu výzkumu je vztah chlapců k pedagogům a změna kvality vztahu k členům rodiny.

7.6.2 Standardizované pozorování

Hendl (2008, s. 191) uvádí: *„Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.“* Při zúčastněném pozorování je podle autora pozorovatel v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících situací. Miovský (2008) popisuje otevřené zúčastněné pozorování jako výzkumnou aktivitu, při které se pohybujeme v terénu, jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme, a současně účastníci výzkumu vědí o tom, že provádíme výzkum. Švaříček a Šedřová (2007) považují otevřené zúčastněné pozorování za metodu v pedagogice nejčastěji využívanou. *„Výzkumník přistupuje k pozorování s vědomím toho, že sociální svět je spoluvytvářen subjektivními významy a zkušeností konstruovanou účastníky sociální situace“* (Hendl 2008, s. 193). Při pozorování

sociální skupiny je využita metoda reduktivní deskripce, kterou Miovský (2009) chápe jako pozorování, které je strukturované a zaměřené na dopředu vytyčené oblasti.

Při konstrukci záznamového archu pozorování byly výzkumníkem zvažovány stěžejní sociální dovednosti a klíčové kompetence rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Pozorovaná sociální skupina se v době výzkumu nacházela mimo hlavní vzdělávací proud – byla resocializována a vzdělávána v zařízení náhradní výchovné péče. Sociální skupina ale stojí před významnou životní změnou, tj. splněním povinné školní docházky a zrušením ústavní výchovy spolu s návratem do původní rodiny. Tyto skutečnosti nabádají výzkumníka k tomu, aby vystavil sociální skupinu srovnání s běžnou žákovskou populací a očekávanými výstupy na konci období základního vzdělávání.

Oblasti pozorování resp. jednotlivé oddíly záznamového archu pozorování chování členů sociální skupiny byly konstruovány podle uvedených klíčových kompetencí a jejich bližší specifikaci v RVP ZV (VÚP 2007). Tyto klíčové kompetence byly dány do souvislosti s diagnostickými kritérii ADHD u dospívajících a dospělých podle DSM–IV-TR (2000). Manuál uvádí soubor příznaků a projevů chování, ze kterých byly vybrány přednostně ty, které se pojí s klíčovými kompetencemi RVP ZV nebo mohou stát v cestě vytvoření příslušné sociální dovednosti či kompetence.

Záznamový arch chování je přílohou III této práce. Sledované oblasti chování členů sociální skupiny jsou:

- řešení problémových situací;
- spolupráce ve skupině;
- modifikace chování – reakce na zpětnou vazbu;
- respektování druhých;
- respektování stanovených pravidel;
- pracovní a studijní návyky.

Pro snadnější práci se záznamovým archem při otevřeném zúčastněném pozorování - s ohledem na souběžné vedení aktivity, při které probíhá pozorování, více roli výzkumníka – pozorovatele, s očekáváním bohaté skupinové dynamiky apod. jsou výsledky pozorování u jednotlivých základních kategorií (sociálních dovedností, klíčových kompetencí) např. *řešení problému*, *spolupráce ve skupině* nanášeny na škálu 1 – 5. 1 a 2 jsou negativní reakce pozorovaného, 3 se zkratkou OK je znakem pro přizpůsobivé adaptabilního chování, 4 a 5 jsou znaky pozitivní prosociální reakce. Při zúčastněném pozorování sociální skupiny jsou

výzkumníkem očekávány reakce v pásmu 3 – OK, a to zvláště při pozorování na komunitním setkání. Znak 1,2,4,5 slouží k zachycení jevů - fenoménů, které budou dále zkoumány a interpretovány.

Pozorování probíhají ve standardizovaných podmínkách a pravidelných časech. Základní formou práce, na které pozorování probíhají, jsou pravidelná čtvrtetní komunitní setkání. Komunitní setkání jsou pilířem programu TAAN, z pohledu výzkumu jsou paradoxně poněkud problematické. Pozorování členové sociální skupiny i většina dalších dětí ve výchovném zařízení, kteří jsou delší dobu vedeni k respektování pravidel komunitních setkání, je obvykle dodržují a chovají se spíše ukázněně. Z pohledu aplikace reedukační metody je to pozitivní zjištění, ale neodpovídá realitě obvyklého chování sociální skupiny.

Pozorování A při skupinových a komunitních aktivitách probíhají pravidelně při čtvrtetních komunitních setkáních, dále pak na odpoledních interakčních skupinách, které jsou charakteristické větší spontaneitou účastníků. Pozorování při komunitních a skupinových aktivitách probíhají dva čtvrtky v měsíci v čase cca 12.00 – 13.00 hod. a 14.00 - 15.00 hod.

Pro zajištění validity pozorování probíhají dvakrát za měsíc ve středu (v 8.00 – 13.00 hod. dle běžného rozvrhu ZŠ) pozorování členů sociální skupiny při vyučovacích hodinách výtvarné nebo pracovní činnosti, kde jsou speciální pedagůžkou realizovány tzv. tvořivé aktivity s prvky arteterapie. Pozorování probíhají jako pozorování B při edukační aktivitě, očekávána je spontaneita členů sociální skupiny a potenciálně vyšší výskyt problémových či konfliktních situací nebo výskyt situací kladoucích nároky na kooperaci ve skupině.

Významnou součástí programu TAAN jsou sportovní aktivity, s využitím metodiky zážitkové pedagogiky, zaměřené na zvyšování odolnosti, výkonnosti, frustrační tolerance a kooperativnosti dětí – tzv. „zátěžové akce“, dále pak tvořivé aktivity v podobě kulturních akcí. Konkrétně se jedná o nácviky vystoupení hudební a taneční skupiny, kterých se členové sociální skupiny účastní. Z pohledu vytváření sociálních dovedností hrají významnou roli, probíhají ale nepravidelně s ohledem na časové a další možnosti, popř. plánovaná vystoupení. Zde probíhají otevřená zúčastněná pozorování nepravidelně cca dvakrát za měsíc – tj. pozorování C při zátěžové akci.

O pozorování A + B jsou členové sociální skupiny informováni výzkumníkem, pozorování C jsou pozorování skrytá. Objektivita pozorování je zvýšena spoluprací se speciální pedagůžkou VZ tj. střídáním dvou pozorovatelů. Sociální skupina je cíleně za standardních podmínek pozorována minimálně 4 x za měsíc vč. záznamu v pozorovacím archu.

7.6.3 Průběžné pozorování

Při aktivitách výchovného zařízení probíhá průběžné speciálněpedagogické pozorování, které je zaznamenáváno do tzv. pedagogických deníků jednotlivých dětí. Pedagogické deníky jsou podkladem pro plánování dalšího postupu etopedické intervence a sestavení programu rozvoje osobnosti dítěte. Pedagogické deníky jsou bohatým zdrojem dat, jsou týmovou prací pedagogů, což zvyšuje objektivitu pozorování. Údaje z pedagogických deníků jsou zpracovávány do případové studie sociální skupiny a významně tak doplní výzkumná data z pozorování a rozhovorů. Při znalosti prostředí výchovného zařízení si výzkumník dovoluji tvrdit, že poskytnou účinnou kontrolu validity výzkumných dat.

7.6.4 Rozhovor pomocí návodu

Rozhovor pomocí návodu je polostukturované interview, které představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné se zkoumanou osobou probrat. Návod má zajistit, aby se dostalo na všechna, pro tazatele zajímavá, témata. Podle Hendla (2008) je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí, získává informace. Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview a současně umožňuje provést rozhovory strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání.

Rozhovor pomocí návodu lze obohatit o prvky problémově zaměřeného rozhovoru, u kterého tazatel uvede problém, a pak se k němu stále vrací. Rozhovor se přizpůsobuje povaze problému a je orientován na proces. „*To znamená, že jde o postupné zjišťování, ověřování a analýzu dat, přičemž se pomalu odhaluje jejich podstata a vzájemný vztah*“ (Hendl 2008, s. 175). Svoboda (1999 in Miovský 2009) navrhuje několik postupů, které lze uplatnit při výzkumném interview. Výhodný je postup od běžných a méně osobních údajů k intimním a citlivých údajům. Lze využít maskovací techniky, tj. důležitá a více konfliktní témata prokládat méně důležitými a nekonfliktními tématy, nekoncentrovat k sobě náročné tematické okruhy. Využíván je postup od jednotlivostí k obecnému, od konkrétních zážitků a zkušeností až po jejich celkový popis a následné porovnávání vč. případného zobecnění zkušeností dotazovaného.

Rozhovory jsou vedeny v měsíci červnu 2010 s názvem „Návrat domů“. Osnova rozhovoru podle návodu je přílohou IV této práce. Návodné otázky se týkají především působení programu TAAN a návratu členů sociální skupiny do své původní rodiny ukončením ústavní výchovy.

Rozhovor obsahuje čtyři základní oblasti:

- Prožívání běžné reality výchovného zařízení (“maskovací technika”).
- Prožívání programu TAAN.
- Hodnocení sebe a rodinné situace.
- Směřování k cíli – návratu do rodiny.

V rámci rozhovoru jsou sledovány tyto oblasti sociálních dovedností: dovednosti v oblasti mezilidských vztahů (respekt k druhým, základní zdvořilosti, chování přiměřené situaci, přijetí a poskytnutí pomoci), sociální dovednosti spojené s vrstevníky (navazování vztahů, rozpoznání a řešení problémových situací, spolupráce ve skupině, vrstevnické sociální učení – nápodoba, korekce), osobní sociální dovednosti (porozumění svým pocitům a postojům, překonávání překážek, dokončování činností a úkolů, osobní zodpovědnost, efektivita učení), asertivní dovednosti (zdravé sebeprosazení, prosazení svých oprávněných zájmů, sebeovládání, tolerance k druhým), komunikační dovednosti (naslouchání druhým, empatie, respektování pocitů a postojů druhých, přijímání a poskytování zpětné vazby), (upraveno podle Elkins 1998, Conway 2008 in Hájková, Strnadová 2010).

Otázky rozhovoru jsou koncipovány jako otevřené, členové sociální skupiny jsou neustále povzbuzováni k širším odpovědím (Přinosilová 2007). V různém kontextu a návaznosti na komunikativnost chlapců jsou některé otázky položeny opakovaně, a to s cílem získat širší informace nebo příklady. Rozhovory probíhají ve výchovném zařízení, v místnosti, která zajišťuje klidnou atmosféru. Je v ní vytvořeno příjemné a bezpečné prostředí a přichystáno malé občerstvení. Vytvoření pocitu bezpečí, otevřenosti, anonymity a vzájemného respektu je důležité pro získání potřebných údajů.

Se souhlasem tázaných jsou všechny rozhovory zaznamenány na diktafon, uloženy v audio podobě a doslovně přepsány do textové podoby. Části textů budou upraveny. Úprava spočívá ve změně částí, které by mohly vést k identifikaci zařízení či osoby, jež rozhovor poskytla. Anonymizace se týká všech v rozhovorech uvedených jmen. Dále jde o drobné úpravy textů, např. vynechání slovních parazitů, upravení slovosledu, spojení jednotlivých vět přerušených otázkou tazatele. Některé prvky hovorového jazyka jsou ponechány pro osobitější styl citace.

7.7 Změny v plánu výzkumu

Změnou v plánu výzkumu může být generování další, dílčí otázky, která obsahově vyvstane v průběhu výzkumu nebo je významná v době probíhajícího výzkumu, např.: „*Proč se některým členům sociální skupiny v projektu TAAN nedaří měnit - modifikovat své chování? Proč je některý z členů výzkumného souboru na dlouhodobém útěku ze zařízení?*“ Změnou v plánu výzkumu může být i generování další zajímavé oblasti výzkumu. Příkladem může být zaměření středních škol chlapců jako statisticky významný fenomén, spolupráce s kurátory chlapců, partnerské krize v rodinách chlapců aj.

7.8 Zpracování výzkumných dat

Vzhledem k výzkumnému problému, který zahrnuje vztah členů sociální skupiny k reedukačnímu programu (výcviku sociálních dovedností) a k odchodu ze zařízení, byly metody sběru dat zaměřeny zvláště na tato témata, čímž v procesu analýzy údajů a postihování pravidelnosti v datech vystoupily specifické kategorie. Z důvodu zúžení problematiky nebyly využity všechny obsahově zajímavé výroky respondentů, ale jen ty, vztahující se ke zkoumanému jevu. Během třídění informací, jejich konceptualizace a kategorizace, zároveň začaly vyvstávat jednotlivé vztahy mezi samotnými kategoriemi (Hendl 2008). Dochází k fenomenologickému popisu zkoumané reality.

U každé významné kategorie jsou zachycené výroky členů sociální skupiny zaznamenávány v tzv. Příkladech. Výroky nejsou výčtem všech reakcí, ale jen nejzajímavější ukázkou a podložením platnosti jednotlivých údajů (Miovský 2006).

Patton (1999 in Hendl 2008) rozlišuje dva kroky práce s daty v evaluačním výzkumu. Prvním krokem je popis, který má být oddělen od interpretace.

Pro popis situace a mechanismů výzkumník pokládá otázky typu:

- Jaké jsou cíle programu?
- Jaké jsou aktivity?
- Jaké je prostředí a kontext?
- Jaké jsou efekty programu na jeho účastníky?

Ve fázi interpretací výzkumník pracuje se získanými poznatky a zodpovídá otázky typu: Proč? Podle Hendla (2008) výzkumník zvažuje váhu jednotlivých poznatků a vytváří rámec pro pochopení toho, co data přináší. Při zpracování dat je možné použít různé klíče: podle chronologie, podle klíčových událostí, podle lidí - případová studie sociální skupiny, podle procesů - vytvoření sociálních dovedností a klíčových kompetencí (Šváříček, Šedřová 2007).

Stake (1995 in Hendl 2008) požaduje, aby výzkumná zpráva, zvláště zpráva o případové studii, byla průsečíkem tří kvalit - přísné vědeckosti, investigativního žurnalismu a estetického působení. „*Při psaní výsledkové části máme na paměti, že popis dat (vyprávění o datech) by měl být spojen s analýzou a interpretací, aby se osvětlily konstantní, ovlivňující a určující faktory, jež mají vztah k událostem*“ (Hendl 2008, s. 322). Přitom výzkumník udržuje v rovnováze svou perspektivu s perspektivou zkoumaných jedinců, zaměření na proměnné se zaměřením na případy, analytickou kategorizaci s kontextualizací. Výsledky výzkumu k práci „*Skupinové a komunitní formy práce ve výchovném zařízení*“ povedou v první fázi k diskusi v odborném týmu zařízení, v další fázi k diskusi na širším odborném fóru (např. při zavádění standardů kvality péče o ohrožené děti ve školských výchovných zařízeních). Zkoumaná sociální skupina je vystavena působení programu TAAN v určitém specifickém kontextu. Další fází při zpracovávání dat bude podrobit výsledky výzkumu zobecnění a diskusi o přenositelnosti výsledků na jiná zařízení náhradní výchovné péče, popř. diskusi o specifčnosti zkoumané sociální skupiny v kontextu dětí s nařízenou ústavní výchovou.

Závěrečná část rigorózní práce přinese některá doporučení pro praxi, zejména s ohledem na očekávané legislativní a koncepční změny, shrnuté do národního akčního plánu „Transformace systému péče o ohrožené děti“. Bude výzvou k odborným úvahám a diskusím nad současným pojetím ústavní výchovy jako sociální strategie, jejích možnostech a limitech. Výzkumná data pozorování a rozhovorů ověřují a doplňují kvalitativní data případové studie. Případová studie sociální skupiny je nosným pilířem evaluace programu TAAN.

Cílem zvolené metody evaluace je podle Pawsona a Tilleye (1997 in Hendl 2008, s. 302) zodpovězení následujících otázek:

- Co všechno způsobuje, že program funguje, o jaké procesy se jedná?
- V jakém kontextu program funguje (jaká jsou sociální pravidla, normy a vztahy)?
- Jaké pravidelnosti a vzorce se vyskytují v kvalitativních datech?
- Jaké fungují mechanismy změny? Které mechanismy program podporují, které brzdí?

- Dochází k zohlednění kulturních, sociálních a ekonomických podmínek? Jak ovlivňují lidské jednání a chování?
- Vede zodpovězení těchto evaluačních otázek dostatečně k potvrzení základních tezí výzkumu?

8. Případová studie sociální skupiny v reedukačním programu TAAN

Pro evaluační výzkum programu „TAAN - skupinové a komunitní formy práce ve výchovném zařízení“ byl v plánu výzkumu zamýšlen takto definovaný výzkumný soubor:

Výzkumným souborem je sociální skupina šesti chlapců ve věku 14 – 16 let, žáků základní školy. Chlapci mají nařízenou ústavní výchovu pro nerespektování rodičů a problémové chování, které vzniklo na základě vývojové poruchy chování (ADHD) a dlouhodobé školní neúspěšnosti. Jejich rodina spolupracuje, má zájem o návrat dítěte domů v střednědobém časovém horizontu (přibližně školního roku) a jeho studium na střední škole. Existuje předpoklad ukončení ústavní výchovy v době splnění povinné školní docházky a přijetí na střední školu.

8.1 Popis výchovného zařízení

Výchovné zařízení (dále jen VZ, pozn. v rámci anonymizace výzkumu je využíván neutrální termín a nikoliv přesný název podle platných předpisů) je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy s kapacitou 30 dětí ve věku 12–18 let (pozn. termín dítě je využíván ve shodě se z.č. 109/2002 Sb. pro děti a mládež, termíny jako svěřenec nebo chovanec nejsou v zařízení používány, termín klient příležitostně). Reedukační program výchovného zařízení je koncipován pro děti s problémovým chováním a poruchami chování ve věku druhého stupně základní školy a ve věku po ukončení povinné školní docházky. Děti jsou do zařízení umisťovány prostřednictvím diagnostického ústavu na základě soudního rozhodnutí.

Ročně projde zařízením cca 42–45 dětí, což je dáno „prostupností“ zařízení. Děti jsou přijímány z diagnostických ústavů v průběhu celého roku, některé jsou přemísťovány do jiných zařízení, velké procento dětí se vrací do svých původních rodin. Návrat do původní rodiny dítěte je hlavním cílem reedukačního působení. V běžném školním roce je tento cíl

naplňován ve 40–50 % případů, dále 10–20 % dětí zůstává v tzv. prodloužené péči. Jsou v intenzivním kontaktu se svou rodinou nebo jsou do ní podmíněčně propuštěny (tzv. dočasné ubytování mimo zařízení), dochází do střední školy mimo zařízení, ale zůstávají na základě nařízené ústavní výchovy v péči výchovného zařízení. Celkově se reedukační cíl daří naplňovat v 50–70 % případů. Dle neoficiálních statistik dochází k 10 % relapsů, resp. znovu nařízení ústavní výchovy, takže lze hovořit o cca 50 % naplnění cíle reedukace.

Přemístění dítěte do jiného výchovného zařízení s vhodnou volbou střední školy v něm nebo v místě výchovného ústavu není prohrou nebo neúspěchem reedukace. Některé děti nejsou po ukončení základního vzdělávání připravené na pobyt v rodině nebo rodina není schopná zajistit dítěti odpovídající péči či podporu při dalším vzdělávání. Některé děti pokračují ve svém problémovém chování.

Statisticky lze za neúspěch považovat počet dětí na dlouhodobém útěku ze zařízení. Jejich počet kolísá v návaznosti na aktuální skladbu dětí v průběhu školního roku, typech problémového chování, počtu nespolupracujících rodin a dalších jevech (např. počtu rizikových uživatelů návykových látek). V této kategorii se na konci školního roku tj. v květnu až červnu pohybuje spolu s dětmi dlouhodobě umístěnými v dětských psychiatrických léčebnách, terapeutických komunitách, detoxech apod. cca 20 % dětí, z toho útekářů bývá 10–15 %.

8.2 Zázemí sociální skupiny ve výchovném zařízení

Výchovné zařízení je umístěno v centru města, na pokraji klidné čtvrti s dostatkem městské zeleně, vč. dostupných sportovišť. Budovy zařízení, větší vilové domy, jsou nově zrekonstruovány, poskytují standardní podmínky ubytování dětí, záměrně není vytvářen nadstandard jako v některých nově vybudovaných objektech. Většina dětí dochází v průběhu reedukačního procesu průběžně domů, výchovné zařízení nemá ambici dětem nahrazovat rodinné zázemí a s touto skutečností při vytváření reedukačních i intervenčních strategií pracuje. Členové sledované sociální skupiny mají v běžném týdnu možnost navštívit v průměru 3–4 dny domov formou odpolední vycházky nebo víkendového pobytu v rodině.

Nevýhodou stávajícího objektu je prostorová stísněnost některých místností v historické části objektu, která je zvláště pocíťována při větší koncentraci dětí s hyperkinetickou poruchou. Významnou výhodou je snadná dostupnost městskou hromadnou dopravou, často i blízkost bydliště rodičů dětí, což zařízení přímo předurčuje pro spolupráci s rodinami dětí a programy sanace a podpory rodiny. Poloha je významná i pro blízkost přirozených sociálních

vztahů (partnerství, vrstevnických skupin vč. závadových part, zájmových aktivit, u studentů středních škol odborných praxí a pracovních „brigádnických“ příležitostí), což je ve srovnání s jinými podobnými zařízeními pedagogicky významné. Reedukační či resocializační působení to významným způsobem ovlivňuje, převážně pozitivním. Finanční zázemí výchovného zařízení je dobré, základem je finanční dotace od zřizovatele (MŠMT), který dobře zná obsah a formy pedagogické a další činnosti, reflektuje potřeby týmu a i cílové skupiny. Dalšími finančními zdroji jsou sponzorské dary, které většinou slouží na nadstavbové aktivity, např. podporu talentovaných dětí, aktivity zážitkové pedagogiky, nově na projekt cvičného bytu.

8.3 Odborný tým výchovného zařízení

Výchovné zařízení je nepřetržitým provozem. Výuku zajišťuje základní škola, studenti středních škol jsou integrováni do škol mimo zařízení. Mimoškolní aktivity realizují odborní vychovatelé, noční službu asistenti pedagoga. Celkem výchovné zařízení zaměstnává 16 pedagogických a 9 nepedagogických pracovníků. Děti jsou rozděleny do 3–4 výchovných (tzv. rodinných) skupin, dvě skupiny jsou ubytovány v jednom domě, jedna na hlavní budově VZ, v současné době je zřizována další skupina ve cvičném bytě.

Každá skupina má dva skupinové vychovatele, z psychologického hlediska vytvoření mužské a ženské role jsou to u jedné skupiny muž a žena. Koordinací činností v ubytovací části je pověřen vedoucí vychovatel. Spolupráci s rodinami dětí realizují sociální pracovníce, speciální pedagožka - etopedka, ředitel a vedoucí vychovatel, vychovatelé a učitelé. Další speciální pedagožka, která je částí svého úvazku učitelka výchov (PV, VV) realizuje speciálně pedagogická nápravná cvičení žáků se specifickými poruchami učení. Odborný tým je podle platných předpisů a kritérií plně kvalifikovaný. Tři pedagogové jsou absolventi sebezkušenostních výcviků, další tři do výcviku tento rok vstupují. Poměr mužů a žen v zařízení je záměrně vyrovnaný, věkový průměr se pohybuje kolem 40 let. Fluktuace zaměstnanců je malá, je dána spíše stěhováním a odchody do komerční sféry. Lze hovořit o stabilním týmu s přiměřeně přátelskými neformálními vztahy. Tým pracuje tři roky pod týmovou supervizí, v letošním roce byla vytvořena možnost využívat i individuálních supervizi. Vedením zařízení je kladem důraz na další vzdělávání pedagogů, zvláště s ohledem na stále častější komorbidní povahu postižení umístěných dětí.

8.4 Fenomenologický pohled na sociální skupinu

Zkoumaná sociální skupina je v určitých ohledech typická a osobitá. Ve výchovném zařízení se vyskytují také děti s jinou charakteristikou problémů, jak v sociálním prostředí rodiny, tak s jinými osobnostními rysy či projevy chování. Zvolená sociální skupina je pro autora studie zajímavá tím, že zcela nekoresponduje s běžně publikovaným pohledem na ohrožené děti v současných tuzemských odborných pramenech (srov. Matoušek, Pazlarová 2010, Mišíková 2008, Pilař 2005, Rieger 2009, Sekera 2008), zároveň se autor s podobnou sociální skupinou setkal při zahraničních stážích a pracovních pobytech např. v Holandsku.

FENOMEN - V posledních pěti letech výrazně přibýlo dětí se specifickými poruchami chování na bázi ADHD či neuropsychických poruch. Z pohledu celkového vývoje některých těchto dětí je sporné, zda bylo vhodné řešit výchovné problémy především v základní škole nařízením ústavní výchovy, zvláště tam, kde se dítě jeví jako silně nepřizpůsobivé i v dětském kolektivu VZ a zároveň lze péči rodiny o toto dítě hodnotit jako dobrou vč. pozitivních citových vazeb v rodině. S těmito dětmi bylo před umístěním do VZ obvykle odborně pracováno ve zdravotnických zařízeních (oblast pedopsychiatrie a psychoterapie) a v oblasti sociálních a školských služeb (odd. sociálně právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologické poradny, speciální školy pro děti s poruchami chování, neziskové organizace) nebo v preventivních programech (střediska výchovné péče, dobrovolné pobyty v diagnostických ústavech, cílené preventivní programy), přesto k nařízení ústavní výchovy a umístění do VZ ke konci povinné školní docházky dochází.

FENOMEN - K vydání soudního rozhodnutí dochází v době, kdy jsou z vývojového hlediska negativní vzorce chování tak fixovány, že možnosti jejich efektivního ovlivnění jsou omezené. Výchovné styly v rodinách lze často označit jako ochranné až hyperprotektivní. Výše zmíněné platí v kombinaci obou rodičů nebo v smíšeném stylu rodiče. Rodiče jsou výchovně nedůslední, i přes opakovanou odbornou pomoc výchovně bezradní, často opakující stejnou „rodičovskou“ chybu. U rodičů lze často pozorovat postupnou rezignaci. Jsou unaveni řešením neustálých kázeňských problémů hyperaktivního dítěte ve škole i mimo ni. Neví si rady s nastupujícími sekundárními poruchami chování. Rodiče zpravidla v určité fázi přistoupí na doporučení kurátora/kurátorky dítěte a realizují tzv. „poslední šanci“. Dítě, které je dlouhodobě zvyklé na ústupky a nedůslednost rodičů, je překvapeno neočekávanou reakcí rodičů a spoluprací s OSPOD a příslušným soudem. S pocitem velké křivdy se dítě ocitá v diagnostickém ústavu a po obvyklých dvou měsících ve výchovném zařízení. Diagnostický

ústav shledá rodinu schopnou spolupráce, definuje možná rizika a přínosy umístění dítěte do městského zařízení (viz pozitivní i negativní vliv přirozeného prostředí dítěte).

FENOMEN - Rodina dítěte zpočátku přistupuje ke spolupráci spíše zdrženlivě, využívá respitní funkce umístění dítěte. Postupně přechází do fáze servisní. Rodiče využívají skutečnosti, že o dítě je „postaráno“. V rodině často doznívají partnerské neshody živené problémovým chováním dítěte. Členové rodinného systému jsou orientováni na uspokojování vlastních potřeb (partnerských, seberealizačních, pracovních). Postupně dochází ze strany výchovného zařízení k aktivizaci rodiny nebo její části, vč. prarodičů i širší rodiny, a hledání vhodných sociálních strategií. V této fázi se ukazuje jako významný tlak dítěte na rodinu, aby dostala svého slibu při nařizování ústavní výchovy a po ukončení nějakého definovaného úseku reedukace (např. ukončení povinné školní docházky) zažádala soud o ukončení ústavní výchovy. To se zpravila děje a dochází k návratu dítěte do rodiny, která se nachází v kvalitativně jiné situaci než před umístěním dítěte. Vnitřní ozdravné síly v rodině způsobily změnu i bez odborného působení např. formou rodinné terapie. V servisní fázi pobytu dítěte rodinní příslušníci obvykle nejsou ochotni přistoupit na podobné formy odborné pomoci. Nezřídka rodinní příslušníci absolvují vlastní psychoterapeutické či psychiatrické léčení, nezávislé na procesu reedukace dítěte. V servisní fázi odborní pracovníci zařízení iniciují rozhodování členů rodiny nebo se dostávají do role vyjednávačů mezi úřady, rodinou a dětmi.

FENOMEN - Rodinné příslušníky lze velmi zjednodušeně rozdělit na aktuálně dostupné, nedostupné a v průběhu reedukace dítěte se objevující. Ze skupiny dostupných rodičů je jen mizivé procento nezaměstnaných či zneužívajících sociálních dávek. Jedná se pracovníky či pracovnice různých profesí, společným rysem může být časová náročnost hůře honorované práce jako potřeba finančně zajistit rodinu (příklad: matka samoživitelka jako pokladní supermarketu). Cílem této práce není sociologická studie, některé skutečnosti ale vedou k lepšímu pochopení procesů při reedukaci dítěte. V servisní fázi pobytu dítěte rodina často zajišťuje své základní materiální potřeby, stará se o další sourozence a nemá na odbornou podporu formou rodinné terapie čas nebo se jí obává jako neznámého. Institucionální odborná podpora je mnohdy duplicitní, po rodičích se vyžaduje formalizovaná spolupráce s OSPOD, pedopsychiatrií a výchovným zařízením. V této fázi se jako klíčové jeví vyjasnění a nastavení pravidel v rodině, znovu nastavení respektu dítěte k rodičům, nácvik efektivní komunikace, často i definování přiměřených očekávání rodičů směrem k dítěti v době ukončení základního vzdělávání a v neposlední řadě i očekávání dítěte směrem k rodičům.

FENOMEN - Členové sociální skupiny nezažili v průběhu dětství nouzi, nejsou z nízkého sociokulturního prostředí. Obvykle nejsou primárně ohroženi životem „na ulici“ v pravém slova smyslu, ani vážnější kriminalizací, protože na oboje jsou laicky řečeno „líní a pohodlní“. Péči rodiny, popř. výchovného zařízení vnímají jako samozřejmost, revoltují proti ní, ale v pozitivním i negativním s ní počítají. Mnohdy jsou rodiči i prarodiči hýčkáni a „upláceni“ drahým značkovým zbožím, přesycování potravinami. Většinou znají hodnotu peněz, orientují se v běžných sociálních situacích (praktické příklady: cena nájmu, průměrný plat, možnost brigádnické práce legálně i načerno), absolvují první reálné osamostatňování se (nepočítaje v to útoky z domova), které se projevuje preferencí pracovních příležitostí před dalším zodpovědným studiem. Své aktuální potřeby uspokojují zkratkovitě, s rychlým dosažením efektu – zábavy, vlastnictví něčeho, příslušností k určitému stylu nebo módě.

Tento fenomén vytváří několik pedagogicky významných skutečností:

- Členové sociální skupiny jsou na materiálním i vztahovém zázemí výchovného zařízení do značné míry nezávislí. Mají ho v rodině.
- Členové sociální skupiny jsou ochotni absolvovat reedukační působení či určité formy intervence proto, aby co v nejkratší době dosáhli zpět zázemí a servisu své rodiny.
- Pro udržení zmíněného servisu jsou ochotní slevit ze svých vývojově předčasných požadavků (noční návraty z klubů, konzumace alkoholu apod.).
- Situaci v rodině v době odchodu z výchovného zařízení nahlízejí spíše realisticky, i v případech, kdy je to pro ně bolestivé (partnerské neshody rodičů apod.).

8.5 Demografický popis sociální skupiny

Výzkumným souborem je skupina šesti chlapců, kteří spolu absolvují rok reedukačního výcvikového programu TAAN. Po ukončení základního vzdělávání se vrací zpět do svých biologických rodin. Dva chlapci dosáhli v červnových dnech rozhodnutí soudu o ukončení ústavní výchovy na žádost rodičů (Kamil, Jan), u dalších čtyř se jedná o složitější sociální strategie. Cíl je ale stejný – návrat do rodiny. Pavel bude v srpnu 2010 přemístěn do výchovného ústavu ve stejném městě, kde je přijat na střední školu a kde má bydliště matka. Matka je připravena záhy požádat o podmíněčné propuštění do své péče. Milan bude podmíněčně propuštěn ředitelem výchovného zařízení a od září 2010 bude studovat a pobývat

v místě bydliště matky – malém okresním městě. Alan zůstane v prodloužené péči DDŠ v podzimních měsících, bude navštěvovat střední školu s výhledem podmínečného propuštění k matce v říjnu 2010. Otázkou zůstává další setrvání v náhradní výchovné péči u Tadeáše, který je přijat na školu v místě výchovného zařízení. To ale žádá jeho přemístění z důvodu problémového chování, následné výchovné zařízení tento požadavek akceptuje. Matka Tadeáše, aktuálně bydlící a pracující ve vzdáleném městě, se obává zrušení ústavní výchovy, otec je mu po splnění svých oprávněných požadavků nakloněn v průběhu prvního ročníku střední školy. Otec pobývá a pracuje ve městě blíže k místu střední školy Tadeáše. Chlapec se díky svému problémovému chování nevrátil k matce v jarních měsících 2010, tak, jak bylo původně plánováno. O svém problémovém chování Tadeáš věrohodně prohlašuje, že ho „baví“ a je záměrné.

Členové sociální skupiny společně absolvovali ve školním roce 2009/2010 devátý ročník základního vzdělávání podle běžného školního vzdělávacího programu, nikdo neměl individuální vzdělávací plán, žádný z chlapců není zařazen do diagnostické kategorie lehké mentální postižení. Jan byl vzděláván v jiné třídě, vyšel z osmého ročníku devátým rokem školní docházky, jeho schopnosti jsou ale srovnatelné až převyšující ostatní sledované žáky, plánuje absolvovat kurz pro doplnění základního vzdělání při studiu střední učňovské školy. Kamil byl jako jediný ze skupiny do šestého ročníku výrazně nadprůměrným žákem. Pavel, Alan a Tadeáš byli před umístěním žáky speciálních škol pro poruchy učení a chování. Školní výsledky členů skupiny se pohybují od průměru (Milan) až po hraniční „dostatečné“ (Tadeáš). U většiny chlapců školní výsledky neodpovídají jejich schopnostem, jsou ovlivněny záškoláctvím, nesystematickou nebo žádnou přípravou na vyučování, negativistickými postoji k učení i autoritám učitelů. Výjimku tvoří Pavel a Milan, kteří zvláště v druhém pololetí tohoto školního roku předvedli velmi cílevědomý přístup k plnění školních povinností a výrazně zlepšili svá hodnocení. Dříve diagnostikované specifické poruchy učení byly při hodnocení zohledněny, v přístupu k plnění školních povinností, jako ukázce adaptabilního chování, nehrály významnou roli. Tadeáš měl rodiči hrazen intenzivní kurz doučování k odvrácení „nedostatečné“ z matematiky. Nabídky doučování ve výchovném zařízení nevyužil, externí doučování pro něho bylo spíše záminkou k dalším vycházkám mimo zařízení.

Členové sociální skupiny, s výjimkou Tadeáše, sdíleli společnou výchovnou skupinu. Tadeášova skupina byla skupina „sousedská“, takže i on byl v intenzivním kontaktu s ostatními členy sociální skupiny. V rámci aktivit výchovné skupiny absolvovali běžný výchovně – vzdělávací program zařízení, procházeli aktivitami programu TAAN, žili

formálním i „druhým“ životem výchovného zařízení. V plnění režimových povinností zařízení jim byl společný pragmatický přístup „udělat to, aby byl klid a mohlo se dělat něco zábavného“. Skupina byla schopná kooperovat, více problémů vznikalo na vztahové úrovni, ve vzájemné toleranci a respektování svých odlišností. Nikdo nebyl výrazně mimo dění skupiny, v průběhu školního roku došlo k několika významným skutečnostem v procesu skupinové dynamiky, o nichž bude zmínka později. Chlapci nastoupili do zařízení po dvouměsíčním pobytu v diagnostickém ústavu v měsíci červenci 2009, Pavel nastoupil v prosinci 2008, Milan v březnu 2009. Nástup většiny chlapců v období hlavních prázdnin komplikoval běžnou adaptační fázi při nástupu do zařízení. Termín nástupu byl důsledkem problémového chování, které vyústilo v soudní rozhodnutí v jarních měsících 2009 a následný pobyt v diagnostickém ústavu. Termín nástupu byl důsledkem nevhodné soudní či sociálně právní praxe řešit zjevné a dlouhodobé problémy dětí na nátlak školy koncem druhého pololetí školního roku.

8.6 Sociální skupina – „neklidní devátáci“

Alan

Alan je patnáctiletý žák základní školy, osobnostně poznamenaný dlouhodobým konfliktem rodičů. Byl narozen v manželství, jeho raný psychomotorický vývoj byl dle dostupné zdravotní dokumentace v normě. V mateřské škole měl problémy s agresivitou, v první třídě diagnostikovány specifické poruchy chování. Od druhé třídy měnil školy (speciální škola pro děti s poruchami chování, Waldorfská škola – celkem pět škol). Partnera matky považoval do svých 12 let za vlastního otce. Při dlouhodobých výchovných problémech vlastní otec požádal o svěření do péče, tím se Alan dozvěděl o pravém otcovství. I přesto měl postupně dobrý vztah s matčinými dvěma partnery. V deseti letech se mu zabil kamarád, nemohl se s tím vypořádat, matka vyhledala odbornou pomoc pedopsychiatra, který řešil i jeho výchovné problémy a dvakrát doporučil pobyt v dětské psychiatrické léčebně. V období posledních dvou let došlo k výraznému zhoršení chování, nerespektoval nikoho z rodiny, byl agresivní, vracel se domů v pozdních nočních hodinách pod vlivem alkoholu, odmítal medikaci psychofarmaky.

Na jaře 2009 byl soudně svěřen do péče diagnostického ústavu. Tam proběhla běžná adaptace, byl ale píše uzavřený, disponoval malou sociální obratností, držel se mimo skupinu vrstevníků. Alan má snížené sebevědomí, ve vztahu k silnějším osobnostem se dostává do

vztahu závislosti. Podle zprávy psychologa je výrazným osobnostním rysem naléhavost a neodklonitelnost v prosazování aktuálních potřeb s minimální schopností racionální korekce, disponuje ulpívavým myšlením. Základní sociální návyky má osvojeny, v průběhu pobytu v diagnostickém ústavu proběhla částečná úprava vztahu s matkou, s vlastním otcem v té době bez kontaktu.

Adaptace ve výchovném zařízení během hlavních prázdnin 2009 proběhla bez problémů, i nadále byla výrazným rysem neobratnost v komunikaci a nedostatečná orientace v sociálních vztazích. O prázdninách 2009 nastaly blíže neurčené konflikty s matkou, které v době prázdninového pobytu v rodině řešil Alanův kurátor a které Alan i matka později bagatelizovali. Po prázdninách vystoupil do popředí Alanův pasivní přístup ke školní práci a k aktivitám VZ celkově. Chování bylo bez výraznějších výkyvů, pozitivním i negativním směrem, rodinná situace je i nadále neuspokojivá. Trvá hluboký konflikt vlastních rodičů.

Jan

Jan je šestnáctiletý chlapec, vyrůstající v úplné rodině bez zjevných konfliktů, s dobrým sociálním statutem. Jeho raný psychomotorický vývoj byl v normě, docházel do mateřské školy, po odkladu zaškolen na základní škole. Vystřídal čtyři školy, všude problémy s neadaptivním chováním, obtíže se začleňováním mezi vrstevníky, což se stalo příčinou záškoláctví. V roce 2003 diagnostikována hyperkinetická porucha, navštěvoval o. s. Hyperaktivita, odtud doporučeno psychiatrické vyšetření a pobyt v DPL. Tam nenastoupil, doma však v té době gradovaly jeho agresivní projevy, nerespektoval rodiče, pokračoval v záškoláctví. Rodiče se obávali i fyzické agrese, proto byl podán návrh na nařízení ústavní výchovy.

Při psychologickém vyšetření v diagnostickém ústavu byla zřejmá pohotovost k afektivním reakcím, tendence popírat své problémy, únikové jednání a maladaptivní řešení konfliktních situací s vrstevníky včetně výrazné sociální neobratnosti. Jeho sebehodnocení bylo shledáno bez náhledu, výrazným rysem byl nedostatek sebekázně a sebereflexe a výrazná snaha o dosažení sociálního statusu za cenu zesměšňování druhých. Podle zprávy diagnostického ústavu jsou rodiče výchovně slabí. Jan vůči nim, zvláště vůči matce, tvrdě prosazoval své zájmy verbální agresí. Otci se nedařilo efektivně zasahovat do výchovy.

V létě 2009 byl Jan umístěn do výchovného zařízení, kde se bez problémů adaptoval. Spolupráce s rodinou od počátku dobrá a pravidelná, zjevná byla korekce Janova chování vůči rodičům, který využíval každé možnosti kontaktu s nimi. Ve skupině vrstevníků Jan usiloval o

dominantní postavení, což se většinou pozitivními prostředky, ale i verbální agresivitou a zesměšňováním jiných, dařilo. Svůj významný podíl na tom měla aktuální sestava dětí, která toto jeho chování akceptovala. Postupně si Jan vytvořil svůj specifický nezávislý přístup, který mu zaručoval bezproblémový život i úspěchy v programu TAAN. V tomto přístupu sehrává významnou roli sociální kontrola za strany pedagogů a následná sebekontrola.

Kamil

Kamil je šestnáctiletý všestranně nadaný chlapec, nezvyklý respektovat jakákoliv pravidla, emočně nestabilní, s potřebou až histriónsky poutat pozornost. Dle dostupné zdravotní dokumentace byl jeho raný psychomotorický vývoj v normě, navštěvoval mateřskou školu, po odkladu zaškolen v základní škole. Rodiče jsou rozvedení, Kamil byl střídavě v péči matky a otce, mezi rodiči je nevyřešený partnerský konflikt. Na prvním stupni to byl bystrý prospívající žák, ke zhoršení prospěchu došlo při pobytu u otce, v době, kdy matka řešila svou bytovou situaci. Na druhém stupni nastalo postupné zhoršování prospěchu až k mnoha nedostatečným a opakování ročníku. V té době se stýkal s partami starších kamarádů, nerespektoval matku, účelově využíval otcův nezáměr. Odmítl nastoupit pobyt ve středisku výchovné péče, vůči matce se choval manipulativně, se snahou o vztah spíše rovnocenný, partnerský.

Podle psychologického vyšetření v diagnostickém ústavu má Kamil oslabené volní vlastnosti, chybí mu pracovní a jiné návyky, je zvyklý určovat pravidla a osobně výhodné podmínky. V případě neúspěchu popírá problém, má únikové reakce, obviňuje okolí ze svých nezdarů. Je výrazně hudebně a tanečně nadán, jak sám konstatuje, po obou rodičích. Při sportovních aktivitách se projevuje nedostatečná frustrační tolerance.

Ve výchovném zařízení se adaptoval bez větších problémů. Z počátku se choval ryze účelově, později hůře zvládal sebekontrolu. Využíval svou inteligenci, měl sklon manipulovat s ostatními dětmi, choval se povýšeně. V určitých situacích těžce nesl omezení a stanovená pravidla, v konfliktech vystupoval velmi emotivně až teatrálně.

Milan

Milan se narodil před šestnácti lety velmi mladé matce, záhy byl svěřen do péče babičky. Jeho raný psycho-motorický vývoj byl v normě, nenavštěvoval mateřskou školu, v základní škole byl zaškolen v šesti letech. Od počátku školní docházky byl živý a neposedný, měl

vleklé problémy s třídní učitelkou, diagnostikováno ADHD. Celé Milanovo dětství provázely konfliktní vztah matky a její matky, Milanovy babičky, které se vzájemně obviňovaly z nespořádaného života a zanedbávání péče o Milana. Matka byla na žádost babičky zbavena rodičovské zodpovědnosti po konfliktních situacích ve společné domácnosti, poté babička bránila kontaktu Milana s matkou. Milan se stýkal s partou starších kamarádů, dopustil se trestné činnosti, škoda byla rodinou uhrazena. V době, kdy gradovaly Milanovy problémy ve škole, nebyla babička schopna péče o něho pro svůj zhoršený zdravotní stav a byl svěřen do péče diagnostického ústavu.

Matka se o Milana starala v době hospitalizace babičky, což napomohlo obnovení vztahu matky a syna. Matka měla ale v té době vážné existenční problémy, byla stíhána pro dluhy, pracovala v nočním klubu, střídala dočasné ubytování po celé republice. Před třemi lety si matka našla stálý vztah a začala vytvářet spolu se svým přítelem vztahově stabilní prostředí pro Milana. Podle psychologického vyšetření byl Milan dlouhodobě vystaven konfliktnímu rodinnému prostředí, kde sklony k impulzivnímu chování a agresivitě nebyly výchovou usměrňovány, ale naopak v rodině posilovány. Citový vývoj byl poznamenán konflikty mezi nejbližšími osobami včetně pro něho nesrozumitelného chování mezi dospělými. Po soudním svěřením do péče diagnostického ústavu se Milan problematicky adaptoval, dostával se do ostrých sporů s vrstevníky i dospělými. V zátěžových situacích podléhal afektům, býval plačtivý a lítostivý, včetně velmi reálného vyhrožování sebevraždou. Byl orientovaný na rychlé uspokojování svých potřeb, významné bylo přejídání a hromadění jídla.

Po přemístění do výchovného zařízení pokračovalo Milanovo dosavadní chování. Obrat k lepšímu nastal v průběhu hlavních prázdnin 2009, které strávil z velké části s matkou a jejím přítelem, se kterým „brigádně“ pracoval. Současně se zhoršujícím se zdravotním stavem babičky se upevňoval vztah matky a syna, v Milanově chování i dříve nevyrovnaných emočních projevech docházelo k výraznému zklidnění. Postupně se ale rozkrýval rozsah dluhů matky, včetně „úředního povědomí“ o jejím rizikovém až zahálčivém životním stylu. V této době se také několikrát projevilo výrazně ochranné až konfliktní chování matky vůči postupům výchovného zařízení.

Pavel

Pavel je patnáctiletý chlapec, narozený v manželství, v početné rodině. Rodiče jsou středoškoláci, mají stálá kvalifikovaná zaměstnání. Pochází z opakované gravidity matky zakončené komplikovaným porodem. Podle dostupné zdravotní dokumentace byl Pavlův raný

psychomotorický vývoj v normě, problémy začaly v mateřské škole, pokračovaly ve škole základní. Nejdříve byla u Pavla diagnostikována dysortografie, záhy ADHD. Od první třídy se špatně začleňoval mezi děti, odmítal spolupracovat, měl nechuť k učení. Na druhém stupni začal se záškoláctvím nebo ve škole zcela ignoroval výuku. Přidaly se toulky a kontakt s partou starších kamarádů, se kterými se dopouštěl vandalství a experimentoval s drogami. Doma se dopouštěl krádeží peněz a elektroniky. Opakovaně absolvoval pobyt ve středisku výchovné péče, byl přerazen do speciální školy pro děti s poruchami chování, kde problémy pokračovaly. Přes prvotní nesouhlas matky bylo vydáno předběžné opatření soudu a byl svěřen do péče diagnostického ústavu. V období před nástupem do diagnostického ústavu začal být Pavel, i přes svou uzavřenou až laxní povahu, nebezpečný svému okolí i sám sobě, ohrožoval sám sebe na životě a vyskytovaly se u něj projevy výrazné agresivity.

Po umístění do diagnostického ústavu nastalo zklidnění, dlouho se ale smiřoval s umístěním. V zátěžových i běžných situacích byl spíše uzavřenější, bez větších emočních projevů, se sklonem k únikovému jednání. Konfliktním situacím se spíše vyhýbal, sám je nevyvolával. Chyběl mu náhled na rizikové chování, měl snížené volní vlastnosti, byl málo vytrvalý, s pasivním až odevzdaným přístupem k životu. Byl pravidelně kontrolován na kanabioidy s negativním výsledkem.

Po nástupu do výchovného zařízení pokračovala níže popsaná situace. Odborní pracovníci pracovali s oběma rodiči, ti docházeli za Pavlem spíše odděleně, což patrně předznamenávalo blížící se partnerský konflikt. Pavel byl výrazně nesdílný, matka dlouhodobě kryla Pavlovo rizikové chování na propustkách do rodiny. Pavel se pohyboval ve společnosti starších kamarádů, byl příznivcem Techno kultury, opakovaně byl pozitivně testován pro přítomnost návykových látek. Mezi vrstevníky působil klidným až flegmatickým dojmem, účelově plnil své povinnosti a postupně se přizpůsoboval podmínkám základního vzdělávání s aspirací na studium střední školy zakončené maturitou se zaměřením na informační technologie.

Tadeáš

Tadeáš je šestnáctiletý chlapec, jeho rodiče jsou od jeho roku rozvedení. Oba jsou podnikatelé, Tadeáš vyrůstal v nadstandardních materiálních podmínkách. Porod matky byl komplikovaný, Tadeáš měl v raném dětství febrilní křeče s následným negativním neurologickým nálezem. Mateřskou školu absolvoval bez problémů, ty se objevily ve druhé třídě, kdy byl odborně vyšetřen se závěrem ADHD v popředí s poruchou pozornosti. V průběhu základního vzdělávání docházelo ke střídání péče matky a otce, střídání odborné

péče i škol se snahou řešit Tadeášovy výkyvy v chování a školních výkonech. Opakovaně absolvoval pobyt ve středisku výchovné péče pro nerespektování matky, krádeže peněz doma, zneužívání alkoholu a marihuany a další nepřizpůsobivé chování. Po celou dobu měl pozitivní vztah k otcově současné partnerce, která dokázala mediovat i konflikty mezi vlastními rodiči. Rodiče se chovali výrazně ochranně, vzájemně kritizovali své výchovné postupy, až se na jaře 2009 shodli a požádali o nařízení ústavní výchovy nad Tadeášem.

V diagnostickém ústavu se adaptoval bez výraznějších problémů, choval se přátelsky k vrstevníkům i dospělým. Byl bez náhledu na své dřívější chování, své problémy relativizoval a zlehčoval s odkazem na problémy jiných. Při psychologickém vyšetření byl shledán psychicky nezralým, se zaměřením na okamžité uspokojování svých potřeb a nepředvídáním následků svého chování. Z konfliktního vztahu rodičů i nadále profitoval, vinu za vzniklou situaci přisuzoval matce. Ve škole pracoval hluboko pod úrovní svých schopností, byl neochotný a pohodlný, zvyklý na to, že rodiče mu pomáhali řešit problémy ve škole a učitelé zpravidla rezignovali na své pedagogické snažení.

Do VZ nastoupil v létě 2009, adaptoval se bez problémů, znal další chlapce nastoupivší z diagnostického ústavu. Po dlouhou dobu bylo jeho chování neměnné, v pozitivním i negativním smyslu, profitoval z intenzivní péče rodiny a dobré pozice mezi vrstevníky.

8.7 Shrnutí problémového chování členů sociální skupiny

Hlavním důvodem nařízení ústavní výchovy jednotlivých členů sociální skupiny bylo nerespektování rodičů. Následuje arogantní až agresivní vystupování vůči pedagogům škol, časté střídání škol jako nevhodná sociální strategie, únikové chování chlapců – útoky z domova, záškoláctví, manipulativní chování vč. účelového sebepoškozování, zneužívání návykových látek, zejména alkoholu a marihuany, kouření, inklinování ke konzumní zábavě včetně nadměrné fascinace styly typu rap, hip hop, techno a jejich sociálními atributy jako značkové oblečení, výrazové prostředky (graffiti, tehy) a způsoby komunikace (Internet, počítačové hry, sociální sítě aj.). Společné je chlapcům i problematické navazování vztahů mezi vrstevníky, neukotvenost v sociálních vztazích, snížená frustrační tolerance, nedostatek volných vlastností, chronická školní neúspěšnost, nerespektování medikace psychofarmaky. S jistou dávkou generalizace se jedná o charakteristiku chování adolescentů s agresivní formou ADHD, podporovanou nevhodnými výchovnými styly a konflikty v rodině.

8.8 Další vývoj sociální skupiny – podzim

Aleš se dostává pro svou komunikační neobratnost a sociální dezorientaci do konfliktů, kterým se neumí bránit, je cílem drobných provokací a posměšků. „*Poslední dobou se mi osvědčilo na to kašlat, ignorovat provokování a kecy.*“ Je ale většinou pozitivně naladěný, působí utlumeným až letargickým dojmem, zvláště při plnění školních povinností. Ve skupině na sebe poutá pozornost občasným šaškováním, což působí v protikladu k jeho předčasně vyspělému fyzickému vzhledu. V zájmové oblasti je nevyhraněn, působí až bezradným dojmem. Poměry v rodině se spíše nedaří rozkrýt, i přes zjevné fungování v době vycházek a propustek do rodiny.

U Jana pokračuje provokativní chování k vrstevníkům. Velmi mu záleží na hodnocení dospělými, proto toto chování probíhá skrytě. „*V šestce a sedmičce jsem se chtěl furt prát, někdo mě naštvál a hned jsem se porval, teď to řeším jinak.*“ Prvek sociální kontroly je stále velmi dominantní, prostřednictvím cíleného výcviku kooperativních aktivit se daří tuto oblast postupně korigovat a fixovat adaptabilní chování. „*Dlouho jsem tu nebyl škodolibej.*“ Rodiče Jana jsou velmi spokojeni s jeho chováním doma a respektováním jejich authority.

Kamil je mezi vrstevníky oblíben pro svou veselou povahou, zároveň je ale i zdatným manipulátorem. Je iniciátorem drobných revolt vůči vnitřním pravidlům zařízení i pedagogům. Dává najevo svou odměřenost až pohrdání prostředím výchovného zařízení. „*Člověk se musí chovat účelově, musí se chovat nějak, není svobodný, musí se přizpůsobovat programu.*“ Matka je zaměstnána a nevěnuje Karlovi tolik pozornosti, kolik by si přál. O tomto je schopen hovořit, jeho vztah k otci je v této době nejasný. Otec je odborně způsobilý, ale údajně nevyužívá svých schopností. Kamil vzpomínal na společné cestování po Spojených státech amerických a společné hudební aktivity.

Milan pod odborným vedením posiluje své volní vlastnosti a zvládání agresivních projevů. V zátěžových situacích je impulzivní, vzteklý a verbálně agresivní. Snadno podléhá afektům, což je při jeho fyzické síle nebezpečné. Je ale patrná snaha o změnu, pracuje na sobě, proto bývá při potyčkách s jinými chlapci pozitivně posilován pochvalou za sebeovládání. „*Bouchnu si do něčeho, můžu si ublížit, ale neublížím někomu jinému. Dá se to koupit nebo opravit.*“ Má velké problémy s koncentrací pozornosti, zvláště se zapomínáním při každodennostech. I zde je podporován ve své snaze uspět. Dokáže se sám zabavit, je jedním z mála pravidelných čtenářů. Střídavě odchází na víkendové propustky k matce a babičce, což je výrazný posun v rodinné komunikaci.

Pavel se v tomto období dopouští útěků, je zřejmé jeho navázání na partu starších kamarádů. Ta mu poskytuje čisté zázemí a přísun lehkých drog. V místní techno kultuře má jistý statut. Dokáže mixovat hudbu, na útěcích pracuje jako DJ, což bylo původně považováno za jeho fabulaci. Pavel nerespektuje matku, o otci nehovoří. Matka postupně upouští od svého záměru v pololetí školního roku požádat o zrušení ústavní výchovy.

Tadeášovo chování je neměnné, většinou se chová vstřícně a přátelsky, díky čemuž pedagogům mnohdy unikají zárodky určitého subsystému druhého života, který Tadeáš postupně začíná realizovat a kontrolovat. „*Je to prostě napětí druhého světa.*“

8.9 Další vývoj sociální skupiny – zima

Alan nachází ztracený kontakt s otcem. Otec pregnantně vstupuje do Alanova života a jeho vztahu s matkou a jejím přítelem, což je matkou vnímáno značně nelibě. Pod dojmem těchto událostí se zhoršuje Alanovo chování k matce, toto chování je korigováno, vztah s otcem je ale podporován. Alana toto setkání velmi naplňuje, s otcem odjíždí týden na hory a vrací se velmi spokojen. „*Táta, to je člověk, který mě pomohl.*“ Ředitel a speciální pedagožka výchovného zařízení vytváří pro tento vztah prostor a na případové konferenci s rodinou, kurátorem a Alanem úspěšně vyjednávají o očekáváních obou bývalých partnerů směrem k návratu Alana do rodiny.

Janovo chování je prakticky neměnné, je přístupný nabízeným aktivitám. Zvláště vyniká v zátěžových turistických aktivitách, což je vzhledem jeho značné nadváze obdivuhodné. Uznání a ocenění mu přináší značný sociální zisk, hlásí se do dalších, pro něho složitých aktivit. Dlouhodobě spolehlivě pracuje v peer skupině tj. spolusprávě dětí. Rodina plánuje podání žádosti o zrušení ústavní výchovy ke konci školního roku.

Milan zintenzivňuje kontakt s matkou. Plánuje společný život s ní po ukončení deváté třídy, v bydlišti matky si vybírá střední školu, podává na ni přihlášku a výrazně přidává ve školní přípravě. To přináší výsledky a Milan si velmi užívá pozitivní hodnocení. „*Náš vztah je dobrý, dávám si pozor, abych se k mámě nechoval jako ke kamarádce.*“ Podobně jako Jan se přímo překonává v zimních zátěžových programech, trénuje vůli a zvyšuje frustrační toleranci. Celkově prožívá úspěšné životní období.

Kamil se nevrátil z vánočních prázdnin, mimo jiné, protože by neunesl neúspěchy na lednovém zátěžovém týdnu na horách. Po návratu z útěku se ale rychle zadaptoval a vrátil se ke svému obvyklému statusu „sociometrické hvězdy“. Zvládání zátěže a přiměřené řešení

problémových situací jsou i nadále úkoly pro jeho osobní rozvoj. Výcvik sociálních dovedností přijímá neochotně, vzdorovitě a nerad dává najevo, že ho úspěchy těší.

Pavel byl po vánočních prázdninách, které matka s obavami realizovala, vystaven záměrnému působení ředitele zařízení v oblasti mixování a komponování hudby. Na notebooku se speciálním softwarem připravoval hudební základy pro jarní hudební a taneční aktivity. To se spolu a dalšími stabilizačními a aktivizačními aktivitami výchovného zařízení a vhodným přístupem matky ukázalo jako důležité pro jeho další setrvání v zařízení a následné přijetí na střední školou. „*Já nedělám, že když mně řekne, že mně to nedovolí, tak to udělám, to jsem dělal než jsem šel do pastáku.*“ Pavel byl často nespokojeným, ale úspěšným účastníkem zimních zátěžových programů. Při nich bylo zřejmé, že svým nesmělým způsobem, ale intenzivně, hledá mužský identifikační vzor.

Tadeáš svým aktuálně přizpůsobivým chováním dosáhl jak v rodině, tak v zařízení na několik významných výhod. Byl uvolněn z vyučování na zahraniční lyžařský zájezd, v motivačním systému zařízení požíval maximálních výhod. Po pololetní nedostatečné z matematiky došlo k oživení letitého konfliktu s otcem ohledně prospěchu. Otec se aktivně podílel na řešení školního neúspěchu a velmi se na Tadeáše zlobil pro jeho aroganci a laxnost. „*Táta řekl, že si nedají žádost o zrušení on ani máma, když nebudu mít školu.*“ V této době se začal rodit jarní rodinný konflikt, který lze charakterizovat slovy: obavy matky, opakované rozčarování otce, věcný přístup nevlastní matky a Tadeášova negativní reakce. Tadeáš se rozhodl užít si svou dominantní pozici v „pastáku“. Toto chování bylo únikové, protože rodina opakovaně deklarovala opravdový zájem o Tadeáše. Nabízí se vysvětlení, že si své rebelské jarní období chtěl skutečně užít, chtěl mít sociální zisk z této pozice a nové životní role. Důležité bylo i to, že bojoval o přízeň velmi dominantní problémové dívky, což pro něho byla vývojově významná skutečnost.

8.10 Další vývoj sociální skupiny – jaro

V průběhu jara probíhala ve výchovném zařízení zúčastněná pozorování dvou výzkumníků, zaměřená na osvojení sociálních dovedností v programu TAAN a definování problémových oblastí. Detailní popis pozorování a komparace výsledků s deskriptivním pohledem na život sociální skupiny je součástí výzkumné zprávy.

Alanovo a Janovo chování zůstává beze změny. Strukturovaný program TAAN vyhovuje nácviku jejich sociálních dovedností, sociální kontrola a osvojená sebekontrola drží latentní

užívání alkoholu mimo rámec řešených problémových situací. V případě obou chlapců výchovné zařízení vyjednávalo s kurátory o sladění představ rodiny, kurátora a chlapce v mezích svých možností úspěšně procházejícího procesem reedukace. V případě Jana se to podařilo. *„Nejvíc jsem na sobě zapracoval ve slušném chování a respektování dospělých.“*

V Alanově případě ředitel VZ ostře kritizoval postup matky, která vůči Alanovi vystupovala nejednoznačně až lživě, nespokojenost zazněla i směrem k postojům kurátora, které vycházely z příliš vysokých očekávání. Výsledkem byla dohoda o prodloužené péči v zařízení s výhledem na ukončení na podzim 2010. Otec se i nadále staví k péči o Alana realisticky, včetně začlenění Alana do své nové rodiny. Varianta, podle které mu matka dlouhodobě znemožňovala kontakt s Alanem, se jeví jako pravděpodobná. Je zřejmé, že k rodinné terapii nedojde, bez ní bude řešení situace i nadále složité. *„Rodiče to mají stejný, nebaví se spolu, jen se domluví na nutným a předaj si mě, беру to jako realitu.“*

Milan prožíval na jaře významnou vývojovou zkušenost. Přes ochranný postoj k šikanované dívce našel svou první lásku. Dívka nastoupila do ústavu po krátkodobé, ale intenzivní zkušenosti komerčního sexuálního zneužívání a záhy se stala obětí posměchu až šikany ostatních dívek a posléze i některých chlapců. Milan využil své fyzické síly a stal se jejím ochráncem. Z doslova romantického příběhu se zrodil láskyplný, ale problematický vztah, v současné fázi podporovaný oběma rodinami a z pragmatických důvodů předcházení společného zamilovaného útěku i odborně provázený pedagogy. Milan si v této nové skutečnosti vede velmi dobře, s velkým uspokojením hodnotí svou schopnost ovládat své afekty a agresivitu. Je to pro něho nesmírně náročné, protože velká část vrstevníků je zmanipulována dominantní romskou dívkou a chová se Milanovi a jeho slečně velmi nekamarádsky. Milan dosáhl nejlepšího hodnocení ve škole. Lze konstatovat, že pokračuje jeho „křehké“ šťastné období. *„Za celý rok jsem se naučil dávat pozor ve škole, ani jsem se nemusel mimo učit, vysvědčení bude pěkný.“*

Pavel se výrazně stabilizoval, zapojoval se do všech aktivit zařízení, byl věcným vyjednavcem mezi dětmi a dospělými při řešení některých problémových situací v zařízení, čímž osvědčil značné sociální dovednosti. I přes intenzivní snahy pedagogů nedal příliš nahlédnout do rozchodu a odděleného soužití rodičů. V kontaktu byl spíše s matkou a mladší sestrou, otcova role v konfliktu je aktuálně nejasná. Pavel splnil několik mimořádných úkolů, které vyplynuly z tvořivých aktivit (zejména z aktivit hudební skupiny a tanečního souboru), za to byl oceněn. Největším oceněním pro něho byl partnerský přístup některých pedagogů, kterého nezneužil. Pavel zlepšil i svou školní přípravu, je motivován ke studiu střední školy. I nadále zůstává jako velmi rizikový faktor jeho intenzivní kontakt s klubovou hudební scénou,

včetně zneužívání návykových látek. „*Na střední škole zatahovat nebudu, protože vím, že bych se dostal zpátky, už půl roku nehulim a jsem na to pyšnej.*“

Kamil a Tadeáš se intenzivně zapojili do tvořivých aktivit programu TAAN. Kamil přestal demonstrovat svou nadřazenost a dal volný průchod svému hudebnímu a tanečnímu nadání. Odměnou mu byl všeobecný obdiv, včetně veřejného úspěchu na vystoupeních. Při prvních jarních vystoupeních skupiny zažívali Kamil i Tadeáš patrně novou sociální zkušenost. Nebyli primárně obdivováni, proto měli pocit neúspěchu, ač vystoupení byla objektivně na slušné úrovni. Tuto skutečnost velmi špatně nesli, nebyli ochotní vynaložit dlouhodobé cílevědomé úsilí. Ve svých postojích se podporovali, dále byly významné jejich vztahy s účinkujícími děvčaty. „*Něco jsem vytvořil, nedá se říct, že bych na to byl hrdej, ale bavilo mě to.*“ Byl to Kamil a jeho schopnost komunikovat, věcně argumentovat a nabízet řešení, nikoliv pouze negativismus, který sehrál výrazně pozitivní roli při vystupování hudební a taneční skupiny. Více než zisk úspěchu z dalších vydařených vystoupení si odnášel osvojení sociálních dovedností, překonání vlastních limitů a uznání některých pedagogů. Kamil v tomto období pozitivně hodnotil vztah matky s otcem, kteří se setkali na jednom pracovišti a dle jeho hodnocení spolu věcně komunikují. „*Já budu určitě šťastnější, když přijdu za mamkou do práce a uvidím tam oba rodiče, dřív mamka neměla ráda, když jsem chodil za tátou, žárlila.*“

Na vývojově nižším stádiu ustrnul Tadeáš, jehož primárním zájmem byla konfrontace s pedagogy a inklinování k extremistickým názorovým postojům jako projev vztahové neukotvenosti. „*Já mám jinej názor, tady se říkalo, že jsem línej, ale já jsem to nechtěl dělat.*“ Tadeáš nakonec přesvědčil rodiče, kteří přislíbili péči o něho na dobu celých hlavních prázdnin. Lze předpokládat jeho selhání při pobytu v rodině, za významnou lze považovat skutečnost, že právě on našel nejvíce sociálních vazeb mezi problémově se chovajícími dětmi v zařízení, tyto vazby aktivně živil, využíval jich ke svým „mocenským“ zájmům. V běžném životě nelze očekávat takovou zdatnost při tvorbě a správě neformálních sociálních sítí na straně jedné, úspěšné zapojení do formálních vrstevnických skupin jako je třída, sportovní klub apod. na straně druhé. Prognóza jeho dalšího vývoje je nejistá, ohrožení sociálně patologickými jevy značné. „*Máma do mě šije kvůli kouření, tátovi vadí tráva.*“

8.11 Další vývoj sociální skupiny – konec školního roku

V průběhu měsíce června probíhala ve výchovném zařízení interviu výzkumníka se členy sociální skupiny zaměřená na osvojení sociálních dovedností v programu TAAN, evaluaci

programu, hodnocení a sebehodnocení členů sociální skupiny a definování problémových oblastí v další perspektivě chlapců. Rozhovory měly jednotící název „Cesta domů“. Detailní rozbor rozhovorů, stanovení výzkumných kategorií a komparace výsledků s deskriptivní případovou studií, tj. dlouhodobým pohledem na život sociální skupiny, je předmětem výzkumné zprávy. *„Když přijdu na střední školu, tak se dokážu omezit, nebudu mluvit sprostě. Je jasné, že až vyjdu ven a učitelka mě napíše poznámku, tak jí nepošlu do háje. Budu dělat všechno proto, abych se sem znova nedostal.“* „Na střední škole zatahovat nebudu, protože vím, že bych se dostal zpátky.“ Ale také: *„Hulím, stejně ho neposlechnu, to už mám vyzkoušený.“*

8.12. Další vývoj sociální skupiny – prázdniny

Další vývoj sociální skupiny vyvolává otázku, zda vůbec, jak dlouho a za jakých podmínek jsou výsledky výzkumu udržitelné. Výzkumník v říjnu 2010, tj. čtyři měsíce po ukončení programu TAAN a ukončení výzkumu, zjišťoval situaci členů sociální skupiny. Ověření udržitelnosti resocializačního a výzkumného procesu naráží na několik technických překážek:

- získání zpětné vazby od některých subjektů (např. OSPOD) podléhá ochraně osobních údajů;
- výzkumník bude v případě pokračování výzkumu získávat nové informované souhlasy.

Z dostupných zdrojů informací jsou všichni respondenti výzkumu v kontaktu se svými rodiči. Milan je dočasně ubytován mimo výchovné zařízení (dále jen DUMZ) a plní podmínky dohody o DUMZ, Pavel je v podobné situaci, jen spolu s rodiči uzavřel DUMZ s jiným výchovným zařízením. Jan a Kamil mají zrušenu ústavní výchovu a respektují své rodiče. Alan je v tzv. prodloužené péči výchovného zařízení a spěje k DUMZ. Tadeáš o podobnou sociální strategii usiluje v následném výchovném zařízení.

9. Analýza výzkumných dat

Evaluační výzkum byl zpracován za využití metod případové studie sociální skupiny, polostukturovaných rozhovorů a zúčastněných pozorování členů sociální skupiny šesti respondentů. Významným zdrojem kvalitativních dat případové studie byla analýza existujících dokumentů. Jednalo se o komplexní zprávy diagnostického ústavu, programy rozvoje osobnosti dítěte, pozorování v pedagogických denících a průběžné hodnotící zprávy výchovného zařízení. Při kvalitativní analýze dat bylo použito 122 stran textových dokumentů. Při zpracování dalších zdrojů dat bylo vyhodnoceno 96 pozorovacích archů chování, délka jednoho standardizovaného pozorování byla 45 – 60 min. Délka rozhovorů se u různých respondentů pohybovala v rozmezí jednoho až dvou sezení v trvání 45 min. Při transkripci záznamů rozhovorů bylo přepsáno 235 min. záznamu, což čítá 52 stran textu.

Zpráva o kvalitativní evaluaci obsahuje podle Hendla (2008) podrobný popis implementace programu (tj. průběhu intervence), analýzu jednotlivých procesů programu, popis různých typů účastníků programu a různých způsobů účasti, dále popis, jak program ovlivnil účastníky, popis pozorovaných změn (nebo jejich absencí), efektů a důsledků a popis silných a slabých stránek programu, jak o nich referují jednotliví účastníci.

Pro hodnocení efektivity reedukačního programu TAAN jsem zvolil model evaluačního výzkumu spojující případovou studii s pozorováním a hloubkovými rozhovory s členy sociální skupiny. Tento model, tzv. realistická evaluace Pawsona a Tilleye (1997 in Hendl 2008), používá pět konceptů pro popis a explanaci fungování programu:

- **Situovanost** - zohlednění kulturních, sociálních a ekonomických podmínek, ovlivňujících lidské jednání.
- **Mechanismy** - co všechno způsobuje, že program funguje, o jaké procesy se jedná.
- **Kontext** - především sociální pravidla, normy a vztahy, které podmiňují fungování programu.
- **Pravidelnost** - evaluace zahrnuje rozpoznání a posouzení pravidelností a vzorců v datech. Pravidelnosti jsou důsledkem mechanismů, jež působí v daném kontextu.
- **Změna** - programy mají vést ke změně. Úkolem evaluátora je odhalit mechanismus změny a uvést podmínky a sociální procesy, které určité mechanismy programu podporují nebo brzdí.

Při komparaci jednotlivých zdrojů výzkumných dat nedocházelo k významným disproporcím. Případová studie posloužila k základnímu popisu sociální skupiny, tj. k popisu účastníků programu, jejich sociálního zázemí a jejího působení ve výchovném zařízení i mimo něj, tj. při individuálním programu a zejména na víkendových a prázdninových propustkách do rodiny. Případová studie upozorňuje na některé významné fenomény, zachycené při popisu sociální skupiny.

Data získaná pomocí rozhovorů a pozorování tento narativní popis doplňují, zpřesňují a ilustrativně dokreslují v příkladech 1 – 8. Pozorování byla důležitá pro získání dat o chování členů sociální skupiny, jejich vzájemných interakcích a interakcích s pedagogy výchovného zařízení. Pozorování poskytla cenné údaje o osvojení a provádění sledovaných sociálních dovedností. Poskytla popis pozorovaných změn nebo jejich absencí, efektů a důsledků (Hendl 2008). Rozhovory se členy sociální skupiny jsou významným zdrojem kvalitativních dat z pohledu komparace teoretických východisek programu a popisu silných a slabých stránek programu, jak o nich referují jednotliví účastníci (Hendl tamtéž).

9.1 Kategorizace údajů ve výzkumných datech

V první fázi kvalitativní analýzy dat jsem získaná data porovnával s metodickým popisem implementace programu, očekávaným průběhem intervence včetně jednotlivých procesů programu a oblastmi sociálních dovedností, které byly stanoveny na základě oblastí významných v období předvýzkumu. V případě transkripce rozhovorů jsem provedl redukci prvního řádu (Miovský 2006), která vedla k větší plynulosti a přehlednosti textů. Data případové studie, vyhodnocených pozorovacích archů a redukovaných transkripcí rozhovorů jsem následně podrobil procesu kódování. Využíval jsem zejména metody vytváření trsů a zachycení vzorců, které odpovídají specifickým zaznamenávaným jevům, vázaným na určitý kontext nebo osoby (Miovský 2006). Tyto opakující se vzorce jsou v textu výzkumné zprávy uvedeny v příkladech 1 – 8.

Pomocí kódování jsem vytvořil první návrh kategoriálního systému dat. Konstrukcí kategoriálních systémů se podle Hendla (2008) rozumí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a třídění dat. Datový materiál je přiřazován k názvům jednotlivých kategorií. Při pojmenování kategorií jsem vycházel z dříve uvedených klasifikací sociálních dovedností a kompetencí, názvů jednotlivých metod výcviku sociálních dovedností a

významných procesů a fenoménů, které byly popsány v dosavadní deskriptivní podobě případové studie.

OBLASTI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ Původní kategorie výzkumných dat	OBLASTI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ Transformované kategorie dat
Řešení problémových situací	Autoregulace chování (sebeovládání)
Modifikace chování	
Respektování druhých	Respektování rodičů
	Respektování pedagogů
	Aktivní přístup (emoční kompetence)
Spolupráce ve skupině	Kooperativní chování
Pracovní a studijní návyky	
Pracovní a studijní návyky	Režimové pracovní návyky
	Studijní návyky a přijetí na střední školu
Respektování stanovených pravidel	Druhý život (kouření, graffiti,...)

Tabulka č. 3 – Klasifikace a třídění výzkumných dat

Navrhované kategorie představují průběžné formy zobecnění, nejsou konečné, v průběhu kvalitativní analýzy se mohou vyvíjet. Příkladem této transformace, resp. přesnějšího vymezení a pojmenování kategorií, které vzniklo na základě analýzy výroků respondentů, je přehled kategorií v tabulce č. 3.

PROCESY UVNITŘ REEDUKAČNÍHO PROGRAMU	KATEGORIE VÝZKUMNÝCH DAT
Výcvik sociálních dovedností	Komunitní setkání
	Skupinové setkání
	Peer program
	Ostatní formy práce (zátěžové akce,...)
	Autoregulace chování (sebeovládání)
	Aktivní přístup (emoční kompetence)
	Kooperativní chování
	Respektování pedagogů
	Druhý život (kouření, graffiti,...)
PROCESY VNĚ REEDUKAČNÍHO PROGRAMU	
Podpora integrace dítěte	Vztahy mimo výchovné zařízení
	Riziko návykových látek
Podpora rodinného systému	Respektování rodičů
	Plánování budoucnosti
	Studijní návyky a přijetí na střední školu
	Návrat domů

Tabulka č. 4 – Kategorie výzkumných dat

Při kódování a následné kvalitativní analýze dat, týkajících se primárně jednotlivých metod a forem práce v programu TAAN, vystoupily některé významné kategorie. Stejně se dělo i

v oblastech primárně popisujících fungování členů sociální skupiny mimo program, tj. především v době pobytu v rodině.

Procesy uvnitř reedukačního programu úzce souvisí s fungováním členů sociální skupiny vně programu, protože výchovné zařízení působí v přirozeném prostředí členů sociální skupiny. Ve výcvikových situacích reflektují svůj život mimo zařízení a své plány a naopak. Kompletní přehled dále užívaných kategorií, se kterými budu dále pracovat při podrobné kvalitativní analýze a interpretaci dat, je obsažen v tabulce č. 4. Pro potřeby ověření výzkumných předpokladů a další práci s výzkumnými kategoriemi jsem vytvořil čtyři meta-kategorie:

- Skupinové a komunitní formy práce;
- Aktivní přístup (emoční kompetence);
- Rozvoj sociálních dovedností;
- Návrat domů.

9.2 Základní kategorie výzkumných dat

Členové sociální skupiny byli zapojeni do reedukačního programu TAAN, který vychází ze zkušeností a metodik výcviků sociálních dovedností, popř. terapeutických komunit, napříč celým spektrem sociálních a školských služeb. Metodika výcviku sociálních dovedností bývá modifikována s ohledem na konkrétní cílovou skupinu, základní mechanismy a účinné faktory jsou ale velmi podobné. Frekventanti těchto výcviků zpravidla „dávají a chtějí i brát“ nebo „berou a jsou ochotni i dávat“. Zkoumaná sociální skupina je ve srovnání s jinými frekventanty podobných programů specifická tím, že do programu vstoupila prostřednictvím umístění v instituci. Chybí jí primární motivovanost a do značné míry svobodná vůle rozhodování, zda do programu vstoupit či nikoli. Výše zmíněné souvisí s nařízením ústavní výchovy soudem, dále s vývojovým obdobím dospívání či adolescence a povahou diagnostikovaných poruch chování. Lze předpokládat, že skupina „ohrožených dětí“ nebo „dětí v riziku“ bude umístění ve výchovném zařízení a spolu s tím i vystavení reedukačnímu programu TAAN vnímat jako řešení své nepříznivé sociální situace. Budou reflektovat skutečnost, že je o ně postaráno ve smyslu sociální služby a sekundárně přijmou i zisky, které jim přináší reedukační program TAAN. Za to, že je o ně „postaráno“, budou ochotni přispět (každý jinak a dle svých schopností a možností) ke společnému komunitnímu soužití.

Klíčem k pochopení vztahů mezi kvalitativními daty a jejich kategoriemi, jak budou dále prezentovány, je skutečnost, že tento předpoklad platí jen částečně. O členy sociální skupiny je ve skutečnosti postaráno v rodině, tj. mimo výchovné zařízení, zároveň rodiny deklarují zájem o návrat dítěte do rodiny za splnění určitých podmínek dítětem (dokončení školy, akceptování vzájemných dohod, abstinence - neužívání konopných produktů, alkoholu,...). Výcvik sociálních dovedností je pro členy sociální skupiny prostředkem, jak se dostat co nejrychleji „ pryč z ústavu“. Jsou i nadále primárně zaměřeni na uspokojování svých potřeb (viz opuštění výchovného zařízení) a jsou schopni dosáhnout pod odborným vedením svého cíle. Nejsou však ochotni angažovat se pro druhé víc než jim ukládá výcvikový proces programu TAAN.

9.2.1 Skupinové a komunitní formy práce

Respondenti výzkumu hodnotí jako efektivní formu práce **komunitní setkání** dětí a pedagogů (příklad č. 1). Na komunitních setkáních probíhá především výměna informací. Dochází také k hodnocení a sebehodnocení a dalším vzájemným interakcím, což nemusí být vždy prožíváno jako příjemné. Z uvedených výroků je ale zřejmé, že dochází k řešení problémových situací a sociálnímu učení všech zúčastněných.

Příklad č. 1 - Komunitní setkání

„Je to zdroj informací, dozvím se tam, co potřebuju.“ „Komunita je setkání všech, co tam jsou.“ „Komunita plní dobře svojí funkci, když tam někdo není, tak mu ostatní řeknou, co se tam dělo...“ „Komunita jsou, aby se řešily problémy a dozvěděli jsme se informace.“ „Na komunitě se dozvím hodně informací.“ „Hodně lidí se tam těší, že se dozví věci, třeba, že jdou na víkendy.“ „Vyměňujeme si tam informace...“ „Většinou se ohodnotím tak, aby mě dospělí už nemuseli hodnotit.“ „Řešení té situace jsem přijímal špatně, vím, že mě to nemůžou dát zadarmo (učitelé), ale nechtěl jsem to na komunitě rozvádět...“ „...když bylo potřeba vyřešit ty noční, tak jsme to tam přinesli a mluvilo se o tom.“ „...když člověk něco řekne, tak se do něho pustí dospělí a vyvrátí mu to tak, že už nemá chuť něco řešit, ale většinou to zvládnou...“ „...velké věci moc před hodně lidma řešit nechci... (...), vím ale, že se to tam vyřeší spravedlivě...“

Skupinová setkání jsou členy sociální skupiny hodnocena rozdílně (příklad č. 2). Výrazně vystupuje fakt, že některé skupiny probíhají v atmosféře neklidu a nepřízrůsobilého chování ostatních chlapců v zařízení, zvláště chlapců ve věku cca 12–13 s hyperkinetickou poruchou a

deprivačním chováním. U členů sledované sociální skupiny toto výrazně přispívá k sebeovládání, tj. **autoregulaci chování** (příklad č. 4) a řešení problémových situací. Efektivita skupinových setkání bývá ovlivněna i aktuální situací v zařízení a momentální skladbou vychovatelské směny, své funkce však zjevně plní. Dochází k poskytování vzájemné zpětné vazby mezi členy skupiny, dále mezi chlapci a dospělými, je vytvářeno kohezivní klima na skupině, se kterým je pedagog následně pracováno. Skupinová setkání přináší bohatou skupinovou dynamiku, která sebou nese zkoušení a nácvik nového chování, náhled a emoční podporu členům skupiny, je zdrojem cenných korektivních zkušeností.

Příklad č. 2 – Skupinová setkání

„Hlavně se snažíme shodnout celá skupina.“ „Když to řeknu, začne se o tom povídat, je to první impuls...“ „Dozvim se názory lidí na sebe a svoje hodnocení.“ „Vychovatelům bych to řekl, jde spíš o ostatní kluky...“ „...všichni řeknou, že byli venku a doma pomohli... (...) ...moc toho o sobě nepustí.“ „Jsem rád za lidi, které jsem tady poznal, vyměnili jsme si zkušenosti, někdo byl závislý na něčem, někdo na něčem jiném.“ „Vychovatelé si s námi třeba povídají, jak to vidím do budoucna.“ „Kluci dělají bordel a nedá se nic řešit...“ „...mám problém s malými kluky, když provokují. Nikdy jsem to ale neřešil, že bych někoho praštil.“ „Poslední dobou se mi osvědčilo na to kašlat, ignorovat provokování a kec.“

Jako jednoznačně negativně hodnocená forma skupinové práce se ukázala setkání **peer skupiny – spolusprávy dětí** (příklad č. 3). Je to spíše překvapivé, protože tato forma skupinové práce má v zařízení, kde probíhá program TAAN, letitou tradici. Dle sdělení pedagogů zařízení byl preventivní peer program po několik let významným inspiračním zdrojem reedukačního programu TAAN, byl jakýmsi pilířem projektu programu a měl objektivně měřitelné výsledky.

Příklad č. 3 – Peer skupina - spoluspráva dětí

„Řekl bych, že spoluspráva je k ničemu...“ „Někteří tam něco dělají, ale stejně je to na nic.“ „...měli by tam být ti větší, to funguje...“ „Tady ten rok mně přijde jako by vůbec nebyla, nic se ve spolusprávě neděje.“ „Mám srovnání s jiným rokem, letos je to o ničem.“

Zachycení jevu „nefungující spoluspráva“ a následná interpretace si vyžádala podrobnou analýzu výzkumných dat a seznámení se širším kontextem tohoto jevu v zařízení. Nedošlo k personální změně, ani k vytvoření jiné organizačně technické překážky. Lektori peer skupin

hodnotí tento rok jako neúspěšný a neskutečně náročný, ve smyslu aktivizace členů peer skupiny a výběru vhodných dětí. Členové zkoumané sociální skupiny dlouhodobě neprojevovali zájem o dění v peer skupině. Aktivita, které připravili, nenašly odezvu u ostatních dětí. Při analýze a komparaci dat nacházím několik možných interpretací.

Komunitní princip v zařízení se ukazuje jako funkční, projednávání pozitivních i negativních záležitostí probíhá ve veřejně sdíleném prostoru, respondenti neměli potřebu vytvářet „pojistku“ v podobě samosprávného institutu dětí. Důvěra v probíhající procesy skupinové a komunitní práce je dle sdělení respondentů značná. *„Měl jsem jistotu, že jsem pod ochranou a mám ještě větší tendenci něco nepokazit...“* *„Já jsem se tady cítil bezpečně...“*

Z podrobné analýzy dat je zřejmá další skutečnost. Většina členů sociální skupiny je výrazně zaměřena na řešení své osobní situace. Většinu aktivit směřují „ven ze zařízení“ tj. na vycházky, víkendy v rodině a své aktivity (formální – tréninky, kroužky i neformální – party a vztahy). Členové sociální skupiny jsou účelově schopni spolupracovat na splnění povinností, nejsou ale ochotni altruistického jednání ve prospěch společnosti výchovného zařízení, schází jim empatie ve smyslu **emoční kompetence**. Členové sociální skupiny chtějí úspěšně absolvovat povinnosti TAAN a „vypadnout ven...“, což lze částečně pozitivně nahlédnout jako integrační a sociálně tréninkový proces. Zároveň se jedná o negativní oslabení vrstevnického peer principu v zařízení. Zde se otevírá prostor pro další evaluace procesů a mechanismů programu TAAN.

Jak již bylo uvedeno, **ostatní metody a formy programu TAAN** byly vnímány jako fungující, pozitivně byly hodnoceny zátěžové programy. Zpravidla se jednalo o hodnocení typu *„...nechtěl jsem tam, ale když jsem to dal, tak jsem byl rád...“* Hodnocení tvořivých aktivit lze demonstrovat výroky: *„...pani E. nám dá nějaký projekt, který se mi třeba nezdá, ale když vidím, že to jde, tak to vylepšuju a pak se mi to začne líbit...“* *„Něco jsem vytvořil, nedá se říct, že bych na to byl hrdej, ale bavilo mě to.“* Významná oblast režimových aktivit bude prezentována v kapitole sociální dovednosti – kooperativní chování.

Vztah mezi jednotlivými formami programu TAAN uvádí schéma č. 1.

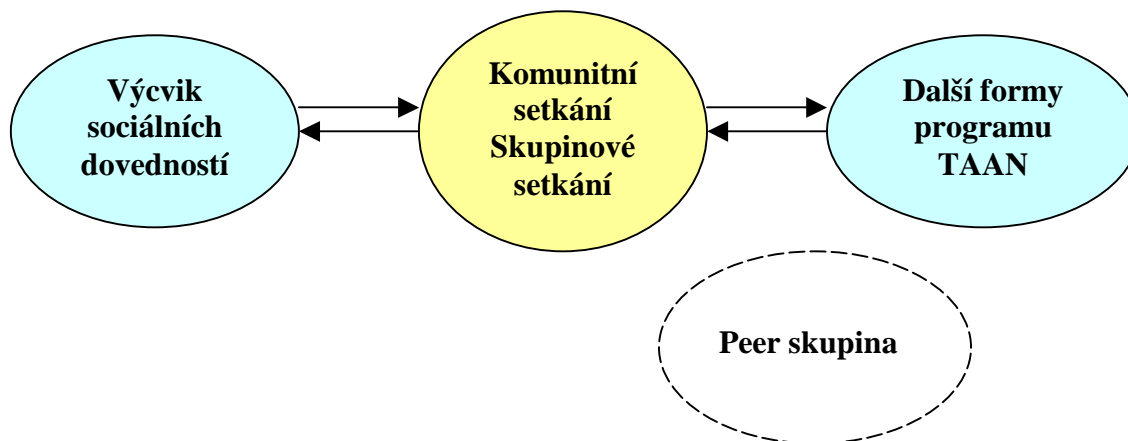


Schéma č. 1 – Vztah mezi skupinovými a komunitními formami práce

9.2.2 Aktivní přístup a emoční kompetence

Kvalitativní analýza dat, zejména datových zdrojů případové studie, nabízí vysvětlení negativního výsledku v této oblasti. Oproti předvýzkumnému období a při komparaci s určitou neformální kontrolní skupinou, je sledovaná sociální skupina zapojena do **vztahů mimo výchovné zařízení**, zejména v místě bydliště. U pěti z členů skupiny lze hovořit o socializované poruše chování včetně částečně ošetřených problémových vztahů (bývalí spolužáci, členové part, apod.), šestý člen skupiny se díky obnovenému kontaktu s matkou dostal do pozitivně fungujícího prostředí dospělých v místě bydliště matky a zároveň z dosahu závadové party. Členové sociální skupiny spolu dočasně žijí, ale ve volném čase se vrací do své komunity (rodiny, party, apod.). S odkazem na kontext, ve kterém probíhal peer program a který byl popsán jako nedostatek altruistického jednání členů sociální skupiny, přidávám následující interpretaci.

Členové sociální skupiny jsou ukotveni v síti svých osobních sociálních vztahů, vztahy ve výchovném zařízení jsou dočasné a situací vynucené až účelové. Chlapci jsou schopni toto ustát a zároveň zaměřit svou iniciativu na udržování a rozvíjení časově omezených kontaktů ve své sociální síti. Činí tak v mezích „širší normy“, což nezavdává příčiny k nespokojenosti rodičů, popř. pracovníků/ic OSPODu a výchovného zařízení. Další interpretací tohoto jevu je nedostatek empatie a emočních kompetencí chlapců. Výzkumný předpoklad aktivního přístupu členů sociální skupiny nebyl potvrzen. Z pohledu výcvikového procesu skupiny v programu TAAN lze tuto skutečnost hodnotit jako spíše pozitivní, i když je to hledisko

poněkud „krátkozraké“. Vypovídá o tom, že členové sociální skupiny se sice integrují do běžného života mimo zařízení, ale jejich vztahy mimo nemusí být a priori kvalitní (a také nejsou, protože přetrvává stigma odmítaného dítěte s ADHD).

Z pohledu evaluace programu TAAN se otevírá prostor pro revize a inovace metod a přístupů.

9.2.3 Rozvoj sociálních dovedností

Výsledky, které vyplývají z vyhodnocených záznamových archů pozorování chování, korelují s významnými kategoriemi zachycenými v rozhovorech. Analýza dat získaných pozorováním ukazuje na vysokou úspěšnost členů sociální skupiny při rozpoznání a řešení problémové situace, při reakcích na zpětnou vazbu okolím včetně modifikace chování. Vyšší úspěšnost v porovnání s jinými kategoriemi byla zaznamenána u **pracovních a studijních návyků**. Zde je nutno poznamenat, že se jedná o skutečně kvalitativní údaj, který nelze poměřovat s pracovními návyky a očekávanými výstupy běžného žáka na konci základního vzdělávání. Jedná se o porovnání výkonů člena skupiny na začátku a konci sledovaného období. Studijní výkony čtyř ze šesti chlapců byly pozitivně ovlivněny vnitřní motivací k **přijetí na střední školu** a splněním podmínek rodičů, jeden chlapec v jarních měsících realizoval určitý krizový plán svého otce (externí doučování, nátlakové metody otce).

Nízkou úspěšnost dosahují členové sledované sociální skupiny v kategorii **respektování pravidel**, což je v prostředí režimově výchovného zařízení, které systematicky pracuje s vytyčováním a dodržováním hranic, více než očekávatelné. Zmíněné skutečnosti jsou pochopitelné i v kontextu vývojového období chlapců a jsou zdrojem bohatého sociálního učení – korektivní zkušenosti, zkoušení a nácviku nového chování, zpětné vazby a skupinové dynamiky.

Členové sociální skupiny pozitivně hodnotí svou nově nabytou schopnost **autoregulace chování** (příklad č. 4), řešení problémových situací a modifikace chování, resp. sebeovládání a zvládání náročných situací, které jim připravuje běžný život ve výchovném zařízení. Ten má své evidentní, preventivně řešené, ale přesto náročné momenty (časy před večeří, ranní odchody dětí do školy, aktivity s menšími dětmi, některé společné aktivity s děvčaty v rámci koedukovaného výchovného zařízení). Tyto skutečnosti vytváří „hřiště sociálního tréninku“, na kterém členové sociální skupiny sehrávají více či méně náročné každodenní zápasy. Na tomto sociálně tréninkovém prostoru platí několik základních pravidel:

- je to trénink sociálních dovedností, přizpůsobivým chováním lze dosáhnout tréninku mimo zařízení (vycházky, propustky apod.);
- vyhrává ten, kdo jedná asertivně a nikoliv agresivně;
- v případě problémových situací je třeba komunikovat a ne unikat (viz útky za zařízení).

Příklad č. 4 – Autoregulace chování

„Nenechám se jen tak vyprovokovat, snažím se toho nevšímat.“ „V šestce a sedmičce jsem se chtěl furt prát, někdo mě naštval a hned jsem se porval, teď to řeším jinak.“ „...stoprocentně jsem se naučil ovládat, je to taky věkem.“ „Nejvíce jsem na sobě zapracoval ve slušném chování a respektování dospělých.“ „Dlouho jsem tu nebyl škololibej...“ „...nažil jsem se se všemi vycházet, neutíkat, prostě dospělým ve všem vyjít vstříc.“ „...už to mám za pár, měl bych jít domů na stálo, tak to vydržím.“ „Člověk se musí chovat účelově, musí se chovat nějak, není svobodný, musí se přizpůsobovat programu.“ „S mojí agresivitou, co jsem měl, to fakt zvládám, to jsem i vynechával prášky, ale to dělá každý.“ „Bouchnu si do něčeho, můžu si ublížit, ale neublížím někomu jinému. Dá se to koupit nebo opravit.“ „Věci si spíš vyřeším sám bez dospělého, záleží na sebeovládání.“

Výsledky výzkumu ukázaly, že klíčovou úlohu při modifikaci a následné autoregulaci chování hraje **plánování budoucnosti** členy sociální skupiny. Všichni respondenti výzkumu měli před umístěním do výchovného zařízení problémy s agresivním chováním vůči vrstevníkům i dospělým. Byli impulzivní, vznětliví, vyvolávali potyčky nebo se neadekvátně bránili výpadům proti své osobě, a to až za hranici zranění a úrazů. V kategorii **autoregulace chování** (příklad č. 4) uvádím bohatší přehled dat, protože se jedná o významnou kategorii, která spolu s negativními nálezy v oblasti **rizika návykových látek** (příklad č. 7) významně vypovídá o **návratu domů** (příklad č. 8) členů sociální skupiny.

V oblasti **autoregulace chování** tři chlapci ze skupiny dosahovali dlouhodobě velmi dobrých výsledků, jeden chlapec výrazně selhával. Se značnou dávkou promyšlené arogance se mu dařilo pohybovat na hranici jednání, které nebylo kvalifikováno jako trestný čin nebo přestupek a jehož důsledkem bylo pouze odložení žádosti rodičů o zrušení ústavní výchovy. Byl přijat na střední školu mimo ústavní zařízení a dokončil základní vzdělávání, ač jeho školní práce byla po značnou část sledovaného období velmi špatná. Jeho postoj charakterizují výroky: „*Já si říkám, jsem tady zavřenej, jsem tady kvůli nějakým problémům, tak ukážu, že ty problémy mám.*“ „*Někdo v tom umí chodit líp, někdo hůř, já si myslím, že v tom chodím*

stejně, jenom mě to nebaví maskovat.“ „Špatné chování mě baví, venku to fakt nedělám, jdu na víkend a se všema vycházím.“

Příklad č. 5 – Kooperativní chování

„Vychovatel řekne, že když to uděláme, tak někam půjdeme.“ „Vždycky si to rozdělíme a pak to uděláme.“ „Někdo vezme nějaký kus práce a sám to udělá.“ „...vychovateli řekneme, že budeme tam a tam a tu práci uděláme...“ „Máme to rozdělené od vychovatelů, ale většinou je to tak, že když někdo někoho požádá, tak si pomůžeme navzájem.“ „Jsme sehraný...“ „...pomáháme si a děláme to automaticky, to nám ani vychovatelé nepomáhají...“ „Funguje něco udělat, abychom šli něco hrát.“ „...bordel se dá udělat za pět minut, úklidy jsou o spolupráci.“

Sociální skupina chlapců dosahuje dobrých výsledků v oblasti **kooperativního chování** (příklad č. 5). Obvykle se jedná o splnění úkolů, které vyplývají z režimových činností. Jedná se o záměrně vytvářený výcvikový prostor, ve kterém se chlapci naučili pohybovat. Úkoly plní za účelem dosažení výhody či odměny, dále jako překonání překážky, která brání zábavné aktivitě. Výsledky, kterých chlapci z povahy ADHD i často nedůsledné výchovy dosahovali před umístěním do výchovného zařízení, byly problematické. Chlapci si osvojili účinné manévry, jak se svým povinnostem vyhnout. V sociálních skupinách mimo závadové party neuměli spolupracovat, byli vyloučeni na okraj třídních kolektivů, často měnili školy a třídy. Ve výchovném zařízení pochopili, že společně (kooperativně) lze režimový požadavek „vyřídit“ rychleji. V tom je vysoký přínos této sociální dovednosti.

9.2.4 Návrat domů

Při transkripci rozhovorů, bylo zřejmé, že tato oblast je nejvíce nasycena výzkumnými daty. Při následné analýze dat byly nastaveny mechanismy kontroly kvality výzkumu, především s ohledem na nebezpečí idealizace rodinné situace chlapci a promítání svých přání a očekávání do jednotlivých výroků. Výzkumná data v této kategorii byla ověřena a porovnána s životní realitou chlapců a jejich rodin v případové studii.

Vztah mezi osvojenými sociálními dovednostmi, pozitivně nastavenou sociální podporou a možnými oblastmi selhání chlapců (rizikovými faktory) znázorňuje schéma č. 2. Rizikovými faktory jsou oblast zneužívání návykových látek, zejména alkoholu a marihuany. Další oblastí je nerespektování pravidel. Sem patří např. školní řád (střední) školy, ale i přepravní řád MHD (členové sociální skupiny byli opakovaně černými pasažéry) a další pravidla

občanského soužití. Významnou rizikovou oblastí jsou studijní návyky. Chlapci jsou schopni přípravy na vyučování jen pod systematickým dohledem a kontrolou. Tu patrně rodina nebude schopna zajistit.

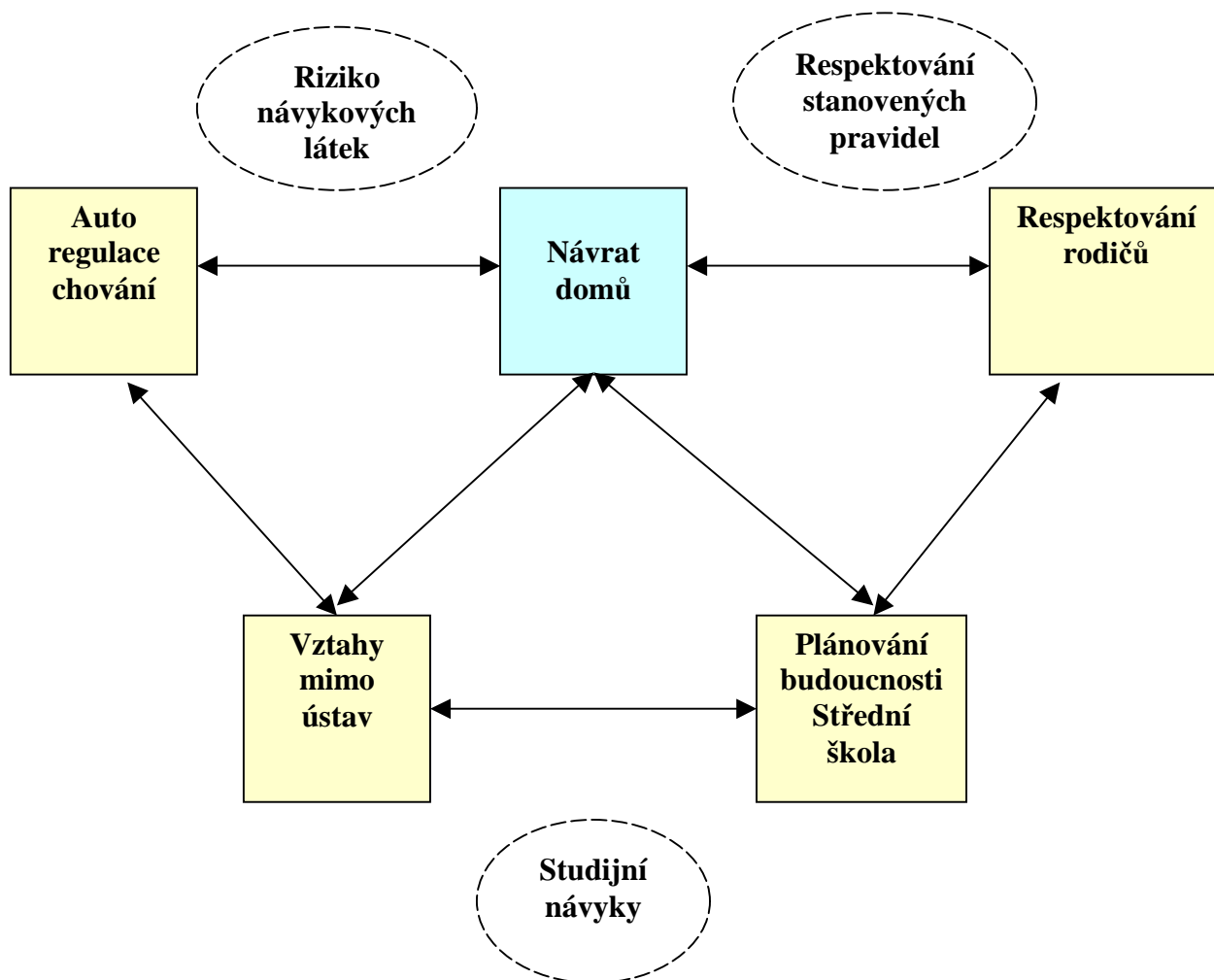


Schéma č. 2 – Faktory ovlivňující úspěšný návrat dítěte do rodiny

Chlapci s ADHD, kteří se dostávají do výchovného zařízení, mají obvykle nízkou frustrační toleranci a nedisponují dostatečně rozvinutou vůlí. Díky mimointelektovému selhávání, jako projevu nerovnoměrného zrání CNS resp. ADHD v době adolescence a rozsáhlému záškoláctví před nařízením ústavní výchovy, nedosahují odpovídajících studijních výsledků. Chlapci se do výchovného zařízení resp. do systematického reedukačního působení dostávají pozdě, jejich negativní vzorce chování již jsou značně fixovány. Jsou neaktivní, zneužívají výchovného stylu nedůsledných rodičů, mnohdy zahlcených vlastními problémy vztahového a ekonomického rázu. Jak již bylo uvedeno, výcvik sociálních dovedností je pro ně

srozumitelnou možností, jak se dostat z výchovného zařízení a vrátit se ke svým biologickým rodičům.

Z režimově nastaveného programu se silným prvkem sociální kontroly vstupují znova do zvyků a rituálů své rodiny. Někteří se vrací do výrazně změněné rodinné konstelace. Milan doslova našel svou matku a po smrti babičky se stěhuje do místa bydliště matky. Pavlovi rodiče spolu aktuálně nebydlí a o svém vztahu před ním nemluví. Kamilovi rodiče se v průběhu sledovaného školního roku setkávají v jednom zaměstnání, po letech rivalizování a soupeření o Kamilovu přízeň. Kamil vnímá jejich vztah jako nekonfliktní a spolupracující. Alanovi rodiče nadále živí letitý partnerský konflikt, Alan se nově aktivně vídá s otcem a ocitá se přímo v epicentru konfliktu.

Na konci výzkumného období je chlapcům většinou šestnáct let. Kulminace jejich výchovných problémů probíhala ve čtrnácti letech. V této době své rodiče vystavili vývojově předběhnutému preadolescentnímu období, které se vyznačovalo zneužíváním návykových látek, pozdními nočními příchody domů popř. přespáváním mimo domov, záškoláctvím a v některých případech krádežemi peněz a cenností ve společné domácnosti. Tyto jevy provázela konfliktní komunikace, manipulativní vynucování vlastní vůle chlapců a další projevy nerespektování rodičovské autority. Umístěním ve výchovném zařízení došlo k vymezení se rodičů tomuto chování. Chlapci většinou nevěřili, že k tomu dojde. Kvalitativní změna vzájemných vztahů i účelová potřeba opustit výchovné zařízení přispěly výrazně k **respektování rodičů** (příklad č. 6).

Příklad č. 6 – Respektování rodičů

„Volný čas chci trávit tak, abych byl co nejvíc na propustkách do rodiny.“ „Snažil jsem se vycházet s rodičema, aby byla dobrá atmosféra a nebyly hádky.“ „Mám to lepší s mámou...“ „...táta, to je člověk, který mně pomoh...“ „Jsem míň línej, takovej pocit, že chci mámě pomoci jsem dřív vůbec neměl.“ „Podmínky soudu jsem splnil, není to pravda, laxní jsem nebyl...“ „...já budu určitě šťastnější, když přijdu za mamkou do práce a uvidím tam oba rodiče, dřív mamka neměla ráda, když jsem chodil za tátou, žárlila.“ „Musel jsem zapracovat na víkendech, abychom k sobě našli cestu a nehádali se.“ „Pobyt tady mě dal nejvíc, že dřív jsem dělal doma problémy, teď se chovám rozumně.“ „Platí domluvy s rodiči, my jsme se dřív nedomluvili a teď domlouváme.“ „S mámou jsem nebydlel šest let, teta nás dala dohromady, začal jsem si s ní povídat.“ „...když máma bude potřebovat pomoc, tak já jí pomůžu i ona mně.“ „Náš vztah je dobrý, dávám si pozor, abych s k mámě nechoval jako ke kamarádce...“ „Určitě jsem se naučil uklízení a hlavně nebyť drzej.“ „...máma už ví, že se vrátím, že se o sebe umím postarat. Postupem času mě pouští víc, asi jí došlo, že to zvládám, nechodím opilý.“

S vysokou pravděpodobností chlapci o víkendech zneužívali návykové látky, ale patrně to nebylo rodiči zaznamenáno (při náhodných testech ve výchovném zařízení ano) nebo intoxikace nepřesáhla míru tolerance rodičů.

Příklad č. 7 – Riziko návykových látek

„Rodiče ví, že si občas dám jedno malů“. „Abych přišel domů ožralej to ne, to by rodiče neměli radost“. „Dovolí mi, abych si dal jedno, ale že bych přišel nalitej, to už mám za sebou“. „Máma do mě šije kvůli kouření, tátovi vadí tráva“. „Hulim, stejně ho neposlechnu, to už má vyzkoušený“. „Táta řekne nepij, dáš mi dejchnout. Ok, přišel jsem a dejchnul.“

Zvláště oblast konopných produktů patří silně k image členů sociální skupiny. Lze usuzovat, že právě tato oblast přinese po návratu do rodiny nejednu „zkoušku“. Další rizikovou oblastí je domácí příprava na plnění školních povinností a snížená frustrační tolerance chlapců, která se může projevit při náročných situacích odborných praxí na středních školách. Ze zkušenosti s podobnými chlapci vím, že více než případná trestná činnost hrozí ukončení školy a sjednání si pracovního poměru (obvykle na černo nebo formou brigády v supermarketu nebo na stavbě). Ukončení školy a nástup do práce je výrazem „mladistvé nedočkavosti“ mít peníze a moci si obstarat atributy dospělosti nebo životního stylu (oblečení, ojeté auto, alkohol a drogy,...). Všichni členové sociální skupiny budou pod sociální kontrolou své rodiny, což zvyšuje pravděpodobnost včasného řešení problému. Jako velmi významný preventivní mechanismus vidím zmíněnou „emotivní vzpomínku“, která chlapcům připomene, že zkušenost výchovného zařízení již nechtějí opakovat.

Příklad č. 8 – Návrat domů

„Pobyt tady mně dal nejvíc, že dřív jsem dělal doma problémy, teď se chovám rozumně...“ „...platí domluvy s rodiči, my jsme se dřív nedomluvili a teď domlouváme. Já nedělám, že když mně řekne, že mně to nedovolí, tak to udělám, to jsem dělal než jsem šel do pastáku.“ „Máma už ví, že se vrátím, že se o sebe umím postarat. Postupem času mě pouští víc, asi jí došlo, že to zvládám, nechodím opilý.“ „Našel jsem si doma jiný kamarády, už půl roku nehulim a jsem na sebe pyšnej.“

V průběhu pobytu chlapců ve výchovném zařízení se dostalo poradenství i rodičům. Ti obvykle spolupracovali s pedagogy zařízení a byl tak naplněn předpoklad jednotného a důsledného přístupu po linii pomáhající odborník – rodina dítěte. Za rok pobytu udělala většina členů sociální skupiny vývojový skok, který je charakterizován odklonem od

manipulativního vynucujícího chování. Zároveň rodiče přijali chlapce jako vyspělejší a zralejší. Koncem sledovaného období to výrazně napomohlo vzájemné komunikaci a vyjednávání o víkendovém a prázdninovém programu chlapců.

10. Výsledky výzkumu

PRE1 - INTERGRATIVNÍ REEDUKACE – pochopení a využívání metod a forem skupinové a komunitní práce členy sociální skupiny

***Předpoklad PRE1:** Dílčí přístupy (formy práce) a účinné faktory výcviku sociálních dovedností, syčené prvky skupinové psychoterapie, lze integrovat do speciálněpedagogického reedukačního procesu výchovného zařízení a vytvořit tak metodický model INTEGRATIVNÍ REEDUKACE. Členové sociální skupiny jsou schopni pochopit a efektivně využít jednotlivých forem skupinové a komunitní práce.*

Provedená analýza kvalitativních dat potvrdila vysokou míru efektivity komunitní práce ve výchovném zařízení. Respondenti vnímají komunitní principy i samo komunitní setkání jako prostor pro sdílení informací, řešení problémů, hodnocení a sebehodnocení (přijímání a poskytování zpětné vazby). Formu komunitních setkání umějí využít, jsou ukáznění, soustředění na probíhající procesy.

Jako respondenty přijímané, ale rozdílně hodnocené, se ukázaly interakční skupiny, zejména hodnotící skupiny - večerní reflexe dne. V případě hodnotících skupin, které jsou vedeny skupinovými vychovateli a ne lektory VSD, velmi záleží na stylu vedení skupin jednotlivými pedagogy. Nízká míra efektivity se projevila u peer skupin, což je překvapivé vzhledem k poznatkům získaným v období předvýzkumu. Tato skutečnost byla podrobena důkladné analýze a interpretacím. Evaluace dalších forem práce (režimové aktivity, zátěžové programy, tvořivé aktivity) přinesla očekávané výsledky, které byly dále prezentovány a interpretovány.

***Závěr:** Předpoklad PRE1 byl naplněn. Ve výchovném zařízení je nastaven reedukační program, který využívá organizační strukturu a metody komunitního výcviku sociálních dovedností. Program je konzistentní, cílová skupina rozumí smyslu jednotlivých intervenčních opatření, využívá jednotlivých forem skupinové a komunitní práce k prosazování a realizování svých oprávněných zájmů.*

PRE2 – ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ – vzájemná spolupráce, modifikace chování a respektování dospělých

***Předpoklad PRE2:** Členové sociální skupiny jednají pod sociální kontrolou, jsou motivováni možností ukončení ústavní výchovy. V programu TAAN nastává změna či tendence ke změně především v těchto sledovaných oblastech: spolupráce ve skupině, modifikace chování, respektování autority pedagogů. V době pobytu mimo zařízení (propustky do rodin) však nastává pouze nevýrazný posun v respektování rodičovské autority. Tento proces zůstává do značné míry nečitelný (rodiče rizikové chování částečně kryjí, opakují fixované chyby ve své rodičovské roli).*

V oblasti sociálních dovedností byl jednoznačně potvrzen očekávaný rozvoj kooperativního chování členů sociální skupiny, výrazné zmírnění impulzivních až agresivních reakcí, schopnost formulovat a adekvátně řešit problém. Jako sociální dovednost bylo potvrzeno naslouchání symetricky postaveným vrstevníkům a schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých. Respekt k symetricky postaveným vrstevníkům lze interpretovat jako uplatnění „rovnováhy sil“, protože jinak se chlapci chovají značně neempaticky.

K překvapivým výsledkům, ve srovnání s poznatky z předvýzkumného období, došlo v oblasti respektování dospělé autority. Velmi pozitivně lze hodnotit respektování rodičovské autority a naopak jako spíše problematické se jeví respektování autority pedagogů zařízení, i přes jejich nesporné odborné kompetence. Vzhledem k překvapivým výsledkům v této oblasti bylo provedeno několik kontrol validity dat. Tyto skutečnosti byly podrobeny podrobné analýze a interpretaci významů v datech.

***Závěr:** Předpoklad PRE2 byl částečně naplněn. Sociální skupina si osvojila sociální dovednosti, které v současném pojetí ústavní výchovy umožňují návrat dítěte do původní rodiny nebo směřování k tomuto návratu. V průběhu výzkumného období členové sociální skupiny výrazně zkvalitnili vztahy se svými rodiči. K pedagogům výchovného zařízení přistupovali jako k autoritám, které vytyčují hranice a důsledně tyto hranice udržují. Tento výcvikový proces nebyl členy sociální skupiny vítán a pozitivně přijímán, v konečném důsledku byl však respektován.*

PRE3 – AKTIVNÍ PŘÍSTUP – osobní zisky a přínos pro ostatní členy sociální skupiny

***Předpoklad PRE3:** Členové sociální skupiny zapojení do programu TAAN se do aktivit výchovného zařízení zapojují aktivněji než jiné děti, jsou častěji členy peer skupiny (spolusprávy dětí), angažují se ve prospěch celého společenství (komunity v širším slova smyslu). Členové sociální skupiny mají snahu dobu pobytu v zařízení využít k osvojení sociálních i dalších dovedností (sportovních, tvořivých apod.)*

Členové sociální skupiny se podle předpokladu snažili využít časových, materiálních i finančních možností výchovného zařízení ke „zpříjemnění pobytu“. Více než z nabídky aktivit programu TAAN, narozdíl od chlapců z kontrolní skupiny předvýzkumu, čerpali z aktivit importovaných z rituálů a zvyků svých subkultur (hip hop, techno, street art,...). Aktivity TAANu přijímali nejčastěji jako sociálně tréninkový prostor a plnění povinností. Významným výzkumným zjištěním bylo, že členové sociální skupiny nevyužívali aktivit spolusprávy dětí k prosazení svých zájmů, velmi špatně se s nimi pracovalo při aplikaci vrstevnického peer principu v zařízení. Členové sociální skupiny měli tendence vytvářet v rámci dění ve výchovném zařízení vlastní subkultury, které měly spíše neutrální dopad na život sociální skupiny i ostatních dětí.

***Závěr:** Předpoklad PRE3 nebyl naplněn. Z pohledu zkoumané cílové skupiny programu TAAN se však jedná o spíše pozitivní skutečnost. U členů sociální skupiny docházelo k slabé sociální vazbě na výchovné zařízení a jeho pedagogy za současného udržení až rozvoje sociálních vazeb v rodině a bydlišti dítěte. Tato skutečnost zvyšuje úspěšnost samostatného života mimo zařízení.*

PRE4 – NÁVRAT DOMŮ – výsledky reedukačního působení, rodinná situace a osobní (ne)jistoty

***Předpoklad PRE4:** Klíčové kompetence pro období základního vzdělávání (převzaté z RVP ZV, redukované a dále upravené s ohledem na statisticky významné oblasti problémového chování a specifické deficity sociálních dovedností pubertálních chlapců s ADHD) si členové sociální skupiny osvojují. Svůj pobyt ve výchovném zařízení chápou jako dočasný, časově omezený povinnou školní docházkou. Cílem výchovného zařízení i chlapců je návrat do původní rodiny ukončením ústavní výchovy a vzdělávání ve středních školách hlavního proudu mimo výchovné zařízení.*

Reedukační program TAAN má objektivně měřitelné výsledky, např. počet úspěšně realizovaných pobytů dětí, včetně soudních rozhodnutí o zrušení ústavní výchovy a dětí přijatých na střední školy. Cílem členů sociální skupiny bylo opustit výchovné zařízení, to se jim v termínu ukončení výzkumu v 65 % podařilo, zbývajících 35 % chlapců k tomuto cíli úspěšně spěje. Dalším cílem chlapců bylo dostat se na střední školy mimo výchovné zařízení, což se jim zdařilo ve 100% případech. Pobyt ve výchovném zařízení byl výraznou korektivní zkušeností, kterou členové sociální skupiny nechtějí opakovat. K dosažení svých cílů vyvinuli někteří chlapci značné úsilí nebo alespoň byli schopni významného odklonění od svého dosavadního rizikového životního stylu. Pozitivní skutečností je úprava vztahů v rodině, zaznamenán byl vývojově zralejší vztah dítěte a rodiče.

***Závěr:** Předpoklad PRE4 byl naplněn a v některých kvalitativních kritériích i výrazně překonal očekávání výzkumníka. V průběhu výzkumného období pracovníci výchovného zařízení plánovali se členy sociální skupiny, stanovovali cíle dosažitelné vzhledem k rodinné situaci, kontextu úředních a soudních rozhodnutí a výsledkům chlapců (školních i reedukačních). S přihlédnutím k výchovným problémům, které vedly k nařízení ústavní výchovy a zvolených intervenčních opatření či sociálních strategií lze hovořit o udržení vazeb dítěte se svou biologickou rodinou, zkvalitnění vztahů v rodině a nastartování dalšího vzdělávacího cyklu (střední školy mimo ústav).*

10.1. Shrnutí výzkumných předpokladů

Členové sociální skupiny byli v nejistotě ze skutečnosti, že jejich pobyt ve výchovném zařízení není na dobu určitou, není jasně termínovaný. Právníci/ce OSPODu tuto nejistotu v průběhu školního roku v některých případech ještě posílili. Rodiče, kteří byli připravováni na návrat dítěte do rodiny, uváděli v nerozhodnost. Někteří členové sociální skupiny svými projevy či skutky zavdávali příčinu k „vyčkávací strategii“ dospělých (rodičů, pracovníků OSPODu i výchovného zařízení), jinde byla oprávněnou příčinou postoje pracovníků OSPOD rodinná situace. Opakovanými útoky ze zařízení (naštěstí bez závažných následků v podobě trestné činnosti či abúzu drog) na tuto skutečnost zareagoval jen jeden chlapec, který se v jarních měsících znovu adaptoval, což lze hodnotit jako úspěch. Členové sociální skupiny výrazně zlepšili komunikaci se svými rodiči, respektovali jejich „měkké“ požadavky a předcházeli domácím konfliktům. Činili tak spíše účelově, ale s udržitelnými výsledky.

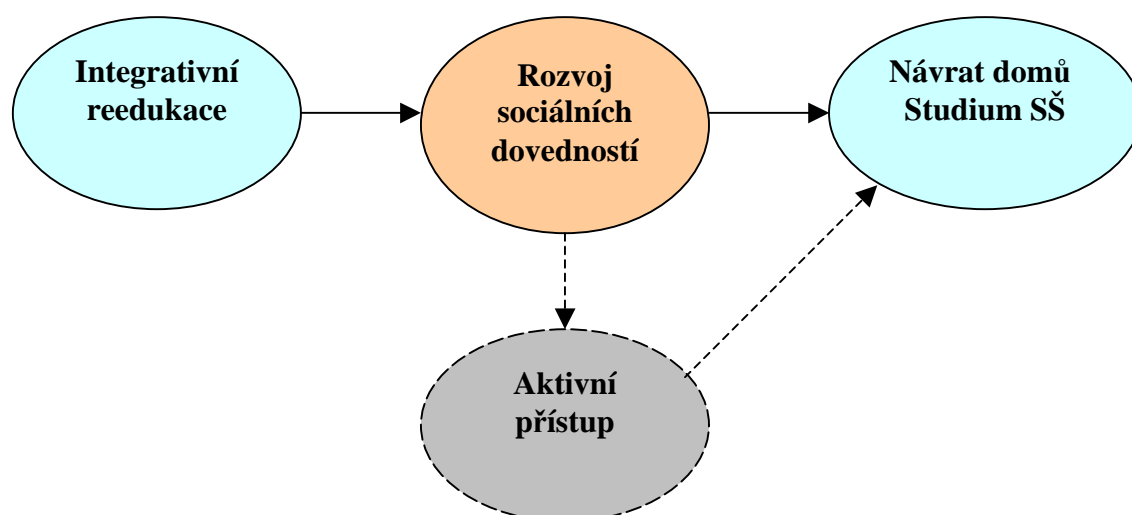


Schéma č. 3 – Vztah mezi výzkumnými předpoklady

Výcvik sociálních dovedností v designu, který je využíván zejména při práci s dospělými a motivovanými klienty, byl modifikován a následně aplikován při práci s adolescenty s ADHD. Tato sociální skupina má některé, v teoretické části popsané, kontraindikace pro účast v podobném programu, přesto lze výsledky hodnotit jako uspokojivé. Ve věku kolem 15 let se výrazně zlepšila schopnost autoregulace chování, kooperativního chování a řešení problémových situací. Formy skupinové a komunitní práce adolescenti pochopili, využívali a

při programech byli schopni ovládat svou impulzivitu a neklid. Výrazným deficitem v oblasti jejich sociálních dovedností je i nadále nedostatek empatie, vyjádřený jako nedostatek aktivního přístupu ke komunitnímu soužití. Vztah mezi výzkumnými předpoklady ukazuje schéma č. 3.

Při sociálním plánování se zvolna ujímá praxe případových konferencí - společných setkání pomáhajících pracovníků, kteří participují na práci s dítětem. Ti hledají a navrhuji optimální řešení pro klienta a jeho rodinu. Případové konference mohou svolat pracovníci OSPOD, jako vhodná se ukazuje i varianta, kdy je iniciátorem společného setkání výchovné zařízení. To na vstupu představí svůj reedukační program a plán zapojení klienta do něj, včetně evaluace úspěšnosti reedukačního působení, a doporučuje dalším participujícím subjektům jednání na výstupu, tj. po úspěšném absolvování reedukačního programu. Příklad kontraktu či reedukačního plánu pro žáka devátého ročníku základní školy, který na počátku školního roku nastoupil do výchovného zařízení může zjednodušeně vypadat takto: *„Změníš chybné sociální návyky (závadová parta, kouření marihuany, záškoláctví, vulgarita k učitelům), osvojíš si příslušné sociální dovednosti a kompetence (odmítání rizikové zábavy, respektování rodičů, dodržování dohod a pravidel, příprava do školy a dokončování úkolů, úprava vztahů s vrstevníky) a na konci školního roku se vrátíš „nastálo“ domů (bude zrušena ústavní výchova).“*

10.2 Interpretace výsledků výzkumu

Pro tuto kapitolu výzkumu využiji metodu realistické evaluace Pawsona a Tilleye (1997 in Hendl 2008) a jejich pět konceptů pro popis a explanaci fungování programu:

Situovanost jako zohlednění kulturních, sociálních a ekonomických podmínek, ovlivňujících lidské jednání.

Kontext jako sociální pravidla, normy a vztahy, které podmiňují fungování programu.

Pravidelnosti jako rozpoznání a posouzení pravidelností a vzorců v datech, které fungují v daném kontextu.

Mechanismy, které způsobují, že program funguje.

Změna jako mechanismy, podmínky a sociální procesy, které program podporují nebo brzdí.

10.2.1 Situovanost – rodinná situace členů sociální skupiny

Mišíková (2008) zkoumala sociální profil rodin adolescentů, kteří byli umístěni ve výchovných zařízeních. Podle výsledků šetření jejího výzkumného týmu 76,4 % adolescentů pochází z rodin, pro které jsou peníze permanentním nebo občasným životním problémem, z čehož 46% adolescentů by doma žilo v podmínkách extrémní chudoby. Ze stejného výzkumu vyplývá, že dvě třetiny těchto adolescentů by žilo v rodině, kde je problémem sociálně deviantní chování, včetně kriminálního jednání. Při zamýšlení výzkumného souboru nehrála socioekonomická úroveň rodiny dítěte žádnou roli. Hlavním znakem jedinců ve výzkumném souboru bylo ADHD a na něj nasedající sekundární poruchy chování typu záškoláctví, krádeže a agresivita u chlapců s průměrnou inteligencí na konci základního vzdělání. Výzkum byl prováděn v městském výchovném zařízení, ve městě, které je charakteristické nízkou mírou nezaměstnanosti. Všechny rodiny bydlely v tomto městě nebo v příznivé dojezdové vzdálenosti. Při analýze dokumentů, které byly zdrojem dat případové studie sociální skupiny, se ukázalo, že sledovaná sociální skupina se vymyká Mišíkovou (2008) prezentovaným výsledkům, které patrně ukazují na tuzemskou „normu“. Rodiče členů zkoumané skupiny vykonávají různá zaměstnání (řidič autobusu, úřednice, majitel cestovní kanceláře, stavební dělník, zdravotní sestra) a dosahují průměrných a vyšších příjmů. Jen dvě rodiny byly zasaženy fenoménem zadlužování, v jednom případě pozitivně řešeném, v druhém tato skutečnost matku kriminalizovala, nicméně v době výzkumu byla v dobré sociální i psychické kondici.

Lidé, kteří byli sami svými rodiči zanedbáváni nebo neměli možnost zažít jinou významnou pečující zkušenost, jsou v roli rodiče výrazně znevýhodněni a je u nich vyšší pravděpodobnost, že budou péči o své dítě také zanedbávat (Bechyňová, Konvičková 2008). Autorky (tamtéž) uvádí rizikové faktory, které mohou ovlivnit kvalitu rodičovství. Z uvedených rizikových faktorů jsem zaznamenal nízkou četnost, konkrétně ve třech případech nízký věk matky a ve čtyřech případech špatnou kvalitu vztahu rodičů. Ostatní faktory směřující opět k rizikové sociální situaci rodiny, popřípadě k užívání návykových látek nebo psychiatrickým onemocněním se nevyskytují.

10.2.2 Kontext – opakované intervence a hledání vhodných přístupů

Systému péče o ohrožené děti v České republice, rozhodně v městských aglomeracích, nechybí včasná depistáž a nabídka potřebných školských a sociálních služeb a zdravotní péče.

Problémem je nedostatečné pokrytí formami odborné pomoci směrem k cílovým skupinám nemotivovaných jedinců. Jak vyplývá z případové studie, chlapcům se dostávalo odborné péče od předškolního vzdělávání. Společným znakem jednotlivých případů jsou opakované etopedické, psychologické i psychiatrické intervence a terapie, včetně pobytových forem. Chlapci putovali po spirále odborné pomoci, z dostupných zdrojů dat vyplývá, že se tak dělo s dílčími úspěchy. Cílem těchto intervencí bylo, aby se jedinec (člen sociální skupiny) nestal odloučeným od rodiny (Rieger 2009). Dělo se tak až do období konce školní docházky, do doby, kdy si rodiny opakovaně nevěděly rady a dostupné formy pomoci se ukázaly jako neefektivní.

Vzhledem k stupňujícímu se rizikovému chování byly naplněny podmínky pro vydání soudního rozhodnutí, protože příznivý vývoj dítěte byl vážně ohrožen. Poruchy chování jsou charakteristické svou multifaktoriální povahou. S vysokou mírou pravděpodobnosti by rodiny chlapců byly schopny zajistit odpovídající péči dítěti bez vážnější ADHD. A obráceně – péči o takto disponované dítě by patrně zvládla funkční rodina, která by vykazovala vysoký stupeň nezdolnosti.

Nezdolnost je podle Matouška a Pazlarové (2010) charakterizována jako proces, který umožňuje lidem vyrovnat se se strádáním, nepříznivými životními podmínkami a traumatickými zkušenostmi tak, že jsou schopni sociálního fungování. Jedná se o schopnost překonávat životní překážky, schopnost překonat akutní stresující událost a schopnost zotavit se po prožitém traumatu. V aktuálně oslabených (sociálně ohrožených) rodinách je podle Matouška a Pazlarové (2010) často narušená struktura a organizace, což má za následek absenci autority (Gillernová 2009, Jedlička 2002), nedostatečné monitorování dětí rodiči (Shillington 2005, Širůček, Širůčková a Macek 2007), narušenou komunikaci a chybné rozdělení kompetencí. Takto (ne)fungujícímu rodinnému systému se nedaří čelit sociálně nezralému a manipulujícímu dítěti, popř. není schopen ochránit dítě před negativními externími vlivy (klíma třídy a školy, nesystematické formy odborné pomoci, vrstevníci, vliv nezdravého životního stylu a módních trendů).

10.2.3 Kontext - rizikové faktory a sociální stabilita

Jedním z konceptů, který z interaktivní perspektivy pomáhá pochopit vztah osobnostních charakteristik dítěte (temperament, sklon k impulzivním reakcím apod.) a prostředí je teorie míry souladu (Keogh 2007). Zdravého osobnostního rozvoje bývá dosaženo, je-li přítomen soulad mezi charakteristikami dítěte a prostředím. Nenastane-li soulad, lze očekávat negativní

důsledky pro vývoj dítěte. Thomas a Chessová (1977 in Keogh 2007) uvádí, že interakce mezi prostředím a jedincem mohou mít pozitivní nebo negativní výsledek, v závislosti na tom, jestli jsou vlastnosti prostředí a jeho požadavky a očekávání v souladu s možnostmi organismu dítěte, jeho charakteristikami a možnostmi.

Podle Vojtové (2008) určitá skupina dětí čelí opakovaně nepříznivým vlivům ve svém vývoji. Souhra okolností (učitel/učitelka ve škole, kam dítě z důvodu předchozích problémů s chováním přestoupilo, sociální kurátor/ka, nový partner některého z rodičů nebo také zlepšení vztahů mezi rodiči) mohla odklonit nebo alespoň přibrzdit kumulaci nepříznivých vlivů ve vývoji dítěte. U členů sledované sociální skupiny se tak nestalo. A to přesto, že jejich příběhy jsou pestré a dostatek změn (stěhování, změn škol, rodinných konstelací apod.) mohl přinést pozitivní změnu.

Místo toho nestabilní výchovné prostředí a sociální neukotvenost ve vztazích problémové chování prohlubovaly. Program TAAN nastavuje souladný stav, otázkou je udržitelnost výsledku reedukace a znovuvystavení adolescenta rizikovým faktorům po **návratu domů**. Vliv rizikových faktorů na chování a jednání adolescenta na cestě domů ukazuje schéma č. 4.

V průběhu zpracování výzkumné zprávy, a průběžně i teoretické části práce, jsem srovnával různé modely resocializace. Srovnání se zahraničními přístupy a výsledky výzkumů bylo přínosné především s ohledem na odlišný kontext, ve kterém jsou v zahraničí uplatňovány modely reedukace a resocializace. Tato komparace je výzvou pro koncepční změny a využití alternativních či transformačních přístupů při práci se skupinou adolescentů s problémovým chováním.

Jedním ze závěrů mého studia reedukačních a sociální modelů je zjištění, že zkoumaná sociální skupina je nevhodná pro aktuálně diskutovanou metodu profesionálních pěstounských rodin, protože chlapci mají silné citové vazby na své původní rodiny. Toto zjištění, které jde poněkud za zkoumaný případ, má zásadní význam pro fenomén **návratu domů**. Ten je pro zkoumanou sociální skupinu sice rizikovým, ale v současném tuzemském kontextu vhodným řešením. V další části se budu zmiňovat o zahraniční praxi denních center, které považuji za vhodné řešení pro sledovanou sociální skupinu.

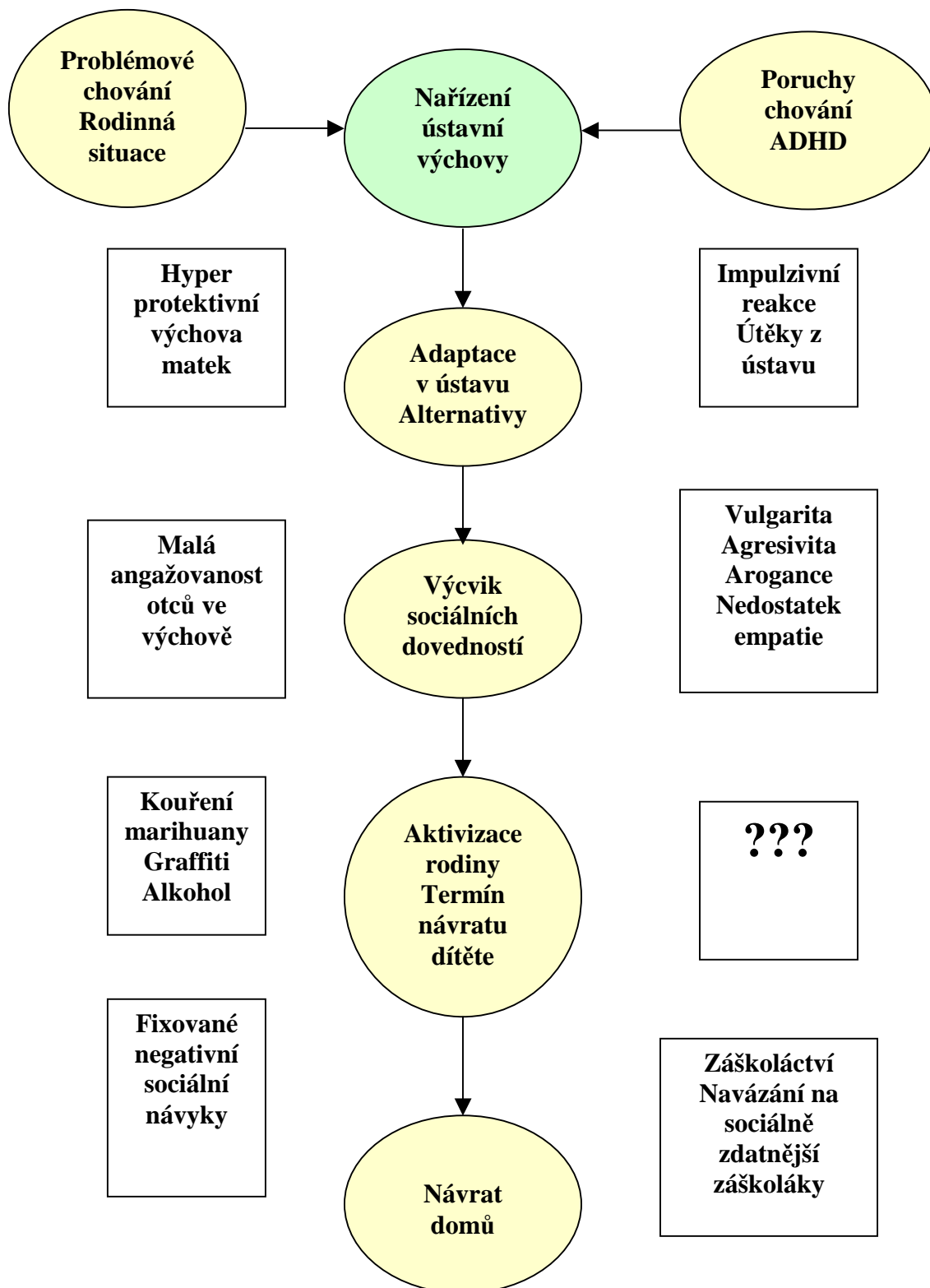


Schéma č. 4 – Vztah mezi intervenčním plánem a rizikovými faktory

10.2.4 Pravidelnosti – nedostatek empatie a obranné mechanismy

Zkoumaná sociální skupiny se až na určité výjimky vyprofilovala jako skupina do značné míry resistantní vůči běžným výchovně–vzdělávacím metodám zařízení, zároveň se vymykající ustáleným představám (i odborným) o typologii běžné klientely výchovného zařízení (srov. Kurelová 2008, Matoušek, Pazlarová 2010, Mišíková 2008, Sekera 2008). Zkoumaná sociální skupina vystupuje jako skupina sebevědomých, autonomních, v běžném životě mimo ústav zorientovaných jedinců, kteří jsou zapojeni do své vlastní sociální sítě a vztahy v zařízení vyhledávají spíše výjimečně. Takto působí členové sociální skupiny navenek, při analýze výzkumných dat je zřejmé, že si v sobě nesou nevyřešená traumata a životní zranění. Naučili se je schovat za masku sebevědomého arogantního adolescenta a za tuto obrannou zeď odmítají pustit i nabídku odborné pomoci. Děje se to i přes nesporné odborné kompetence týmu výchovného zařízení.

V průběhu celého svého dětství byli saturováni v uspokojování hmotných potřeb. Dělo se tak v případě potřeb emocionálních, větší části rodičů nelze upřít někdy až zoufalou snahu řešit nepříznivé životní situace, ve kterých se rodiny nacházely. Přesto si chlapci zapojení do výzkumu osvojili bohatý repertoár obranných mechanismů a přizpůsobovacích operací (srov. Jucovičová 2007, Kohoutek 1998, Vágnerová 1999, 2004), kterými reagovali na oprávněné i neoprávněné požadavky okolí, a které neumožnily rozvoj jejich **emočních kompetencí** ve smyslu empatie, prosociálního a altruistického chování. Vysokou hodnotou ve výzkumném šetření pro ně bylo spolupracující chování a zvládání společných režimových požadavků. K podobným závěrům dochází Frederickson (2010), jejíž výzkumné šetření prokázalo **kooperativní chování** jako pozitivní hodnotu mezi dětmi. Ve výsledku svého výzkumu vidím, i přes nespornou validitu dat v této oblasti, částečně zvnitřněnou účelovou snahu se co nejrychleji vypořádat s nepříjemnými povinnostmi a požadavky výchovného zařízení. Tato zkušenost má pro chlapce výrazně učící efekt, protože jim přináší novou životní zkušenost.

Chlapci z výzkumného souboru jsou jinak při kolektivních hrách, které lze s úspěchem využívat jako techniky výcviku sociálních dovedností (Dewar 2009) spíše komunikačně neúspěšní. Jejich interakce při míčových hrách (fotbal, nohejbal, košíková) jsou plné hostility a vulgarity, nezřídka skončí fyzickou agresí. Zkušenost úspěchu v kooperativních aktivitách je cennou zkušeností, kterou je ale potřeba dále odborně rozvíjet. V případě běžného pedagogického přístupu, zvláště na střední škole, bude tato dovednost či kompetence utlumena a dojde k návratu k stavu před výcvikovou zkušeností.

10.2.5 Mechanismy – pevné hranice a důslednost

Díky probíhajícímu sociálnímu učení členové sociální skupiny více či méně přijímají fakt, že jsou pod důslednou sociální kontrolou. Rogge (2005) popisuje procesy vytyčování a dodržování hranic při výchově dítěte od útlého dětství do adolescence. Nedůsledná a ochranná výchova rodičů, podpořená spíše než nezájmem nepříznivými okolnostmi ve vývoji dítěte a situací v rodině, zapříčinila, že chlapci, každý jinak a po svém, ale s podobnými důsledky nepřijali fakt, že rodiče se v mezích svých možností a rodičovských kompetencí snažili o vytyčení hranic. Chlapci vyostřili konflikty do krajnosti, tj. k žádosti rodičů o nařízení ústavní výchovy. A příslušný soudce záhy žádosti vyhověl.

Ve výchovném zařízení členové sociální skupiny na hranice znova naráželi a po období adaptace na podmínky režimového zařízení začali experimentovat s porušováním pravidel a posouváním hranic. „*Bylo pro mě těžký, že se tady dá kouřit a přitom je to zakázaný.*“ „*Přišel jsem a hned říkali, pojď si dát taky, abychom měli jistotu, že nás neprovaříš.*“ „*Je to napětí druhýho světa.*“ **Respektování stanovených pravidel** bylo nejvíce problematickou oblastí sociálních dovedností. V míře, kterou lze běžnými pedagogickými prostředky zpracovat, se jedná o proces sociálního učení. Chlapci provádí sociální experiment pokus – omyl, pedagogové trénují svou týmovou souhru při prosazování důsledných a jednotných přístupů. Potud, poněkud v žertu, vše dobré. Velmi negativní pravidelností ve výzkumných datech je ale zjištění devalvujícího vulgárního a arogantního chování chlapců vůči pedagogům. Tento jev je popisován v prostředí běžných škol, kdy žáci s podporou ochranných postojů svých rodičů vystupují z pozice beztrestnosti a nezájmu. Z výzkumných dat případové studie je však patrné, že chlapci – členové zkoumané sociální skupiny, jsou schopni zajít hodně daleko. Navíc jsou impulzivní, se sníženou frustrační tolerancí a omezenou schopností **autoregulací chování**. Osvojili si vysokou schopnost argumentace při prosazování svých opozičních a negativistických postojů. Jsou hyperkritičtí ke svému okolí. Pozitivní skutečností je, že už na své straně obvykle nemají rodiče s dříve ochrannými postoji. Patrně o to víc se proti dospělým sdružují do vrstevnických koalic.

10.2.6 Mechanismy – dilemata a odborná podpora týmu

Z pohledu pomáhajícího odborníka, lektora výcvikové programy, učitele či vychovatele v přímé pedagogické práci, dochází k složitému dilematu. Plán sanace či podpory rodiny je dobře nastaven, pobíhá věcná a efektivní spolupráce s rodinnými příslušníky a průběžné

plánování s klientem – členem sociální skupiny, jsou svolávány přínosné případové konference (Bechyňová a Konvičková 2007, Matoušek, Pazlarová 2010). Adolescent se nedopouští kriminálního jednání ani výrazně rizikového abúzu drog. Rozpor je napětím mezi dobře nastaveným intervenčním plánem se zjevnými výsledky na straně jedné a hostilným, impulzivním a agresivním, jednáním adolescenta na straně druhé. Nejsem zcela ve shodě s Jünem (2010), který uvádí, že instituce má vždy v rukou moc. Instituce má i bezmoc, protože ví, že systematickou důsledností (Řezníček 1999) možná dožene zkratkovitě a impulsivně jednajícího adolescenta s ADHD k útěkům. K útěkům, které mohou přejít v chronický stav a které naruší sanační plán rodiny.

Důležitým mechanismem je týmová souhra lektorů VSD a pedagogů zařízení. Členové sociální skupiny se někdy záměrně, někdy bezděčně, snaží tento mechanismus erodovat svého manipulativního chování rozrušovat. Odborný tým pracuje pod supervizí, ta má při vytváření neustálého tlaku na sociální skupinu a zabezpečení jednotného a důsledného přístupu výrazně úlevnou a očištnou funkci. Je prevencí syndromu vyhoření.

Program je finančně podpořen v dostatečné míře, zároveň není přefinancován, není zapotřebí děti posílat na sponzory dotované zájezdy do zahraničí apod. Je levný, nestojí více než chod běžné rodinné nebo výchovné skupiny. V současné době vnímám jako velké dilema budování technicky nákladných a prostorově nadstandardních ubytovacích zařízení. Zařízení typu dětský domov vytváří sociální zázemí dětí, tam je důraz na kvalitu životních podmínek částečně přijatelný. Členové zkoumané sociální skupiny se ale nachází v jiné situaci. Mají své zázemí v rodině a je žádoucí, aby se do rodiny vrátili. Podobná sociální skupina by měla obývat prostor, který svým základním vybavením nabádá spíše k jeho opuštění (samozřejmě za splnění příslušných hygienických norem). Není žádoucí vytvářet u členů sociální skupiny závislost na podmínkách výchovného zařízení a nabízet jim podmínky, které v dalším životě nebudou schopni dosáhnout.

10.2.7 Změna – vnitřní zdroje týmu při plánování a realizaci programu

Program má vypracovány metodické postupy a standardy, nevychází z intuitivního hledání přístupů. Tvůrci programu se nebojí ochranných přístupů protektivních rodičů, manipulujících adolescentů ani nekompetentních kritiků institucionální péče. Pracují s přesvědčením, že konají v dobré víře a nejlepším zájmu dítěte. Jako výzva k inovaci programu zafungovala výzkumná zjištění v oblasti emočních kompetencí. Náměty ke zlepšení fungování programu lze nalézt v tuzemských i zahraničních metodikách a výzkumných

záměrech, které se zabývají rozvíjením empatie u adolescentů (srov. Goleman 2000, Mesárošová, Dančisinová 1999, Slowik 2010, Vališová 2005, Vybíral 2005). Dalším návrhem je důraz na fázování programu a vytváření střednědobých výcvikových bloků, zaměřených na specifické oblasti sociálních dovedností.

Program TAAN funguje v kontextu z.č. 109/2002 Sb. o školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. I tento zákon vznikl v určitém historickém a právním kontextu. Přinesl celkové zlepšení materiálních podmínek institucionální péče či výchovy, klade důraz na dodržování práv dítěte i jeho rodiny, na plánování výchovně vzdělávacích strategií při práci s dítětem. Na straně druhé ale „zakonzervovává“ stávající praxi ústavní výchovy, která v duchu určité nešťastně pojaté inkluze soustřeďuje v jednom výchovném zařízení velmi nesourodou klientelu, která se často díky složitosti až nemožnosti vnitřní diferenciaci stává sama sobě nebezpečnou. Řešení rizikových situací a zahlcení týmu složitě řešitelnými problémy brání rozvoji dalších potřebných forem práce a využívání metod, které by byly při vhodné skladbě účastníků programu účinné a efektivní.

Realizovaný výzkum potvrzuje, že nabídka systematické psychoterapie, dojde-li k její akceptaci příjemcem, by měla přijít od externího odborníka, který není účastníkem výcviku. Podpůrná psychoterapie (Zicha 2005) poskytovaná kompetentními odborníky, tj. lektory výcviku sociálních dovedností, je naopak dobře uplatnitelná při skupinových a komunitních formách práce v reedukačním zařízení (srov. Bártlova 2006, Hermochová 1988, Hollin, Trower 1986, Kolář 1988, Kožnar 1985, Labáth 2001), aktivitách zážitkové pedagogiky (srov. Hanuš, Chytilová 2009, Pelánek 2008) a atrefiletiky a arteterapie (srov. Běhounková 2010, Müller 2007). Toto je doporučení pro praxi, včetně současné snahy MŠMT implementovat psychoterapeutické přístupy do výchovných zařízení i novelizované legislativy a zároveň zpřesnění prvotních východisek programu TAAN.

10.2.8 Změna – vnější diferenciaci výchovných zařízení

Provedený výzkum mě dále utvrzuje v názoru, že je třeba přistoupit k promyšlené a plánované diferenciaci výchovných zařízení. Tato diferenciaci je otázkou společenské zakázky a zřizovatelských kompetencí. Nástrojem, který může napomoci tomuto procesu, jsou připravované standardy kvality péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (Standardy 2002, 2008, 2010 – interní materiál pracovní skupiny).

Řešení A vidím ve vytvoření několika málo detenčních zařízení pro extrémně nepřízpůsobivé jedince, které budou pracovat na základě krizových intervenčních plánů vytvořených multidisciplinárním týmem (psycholog, psychiatr, speciální pedagog, sociální pracovník). Budou realizovat krátkodobé stabilizační pobyty a vypracovávat intervenční reedukační plány, které budou realizovat následná zařízení. V případě neúspěchu se intervenční pobyt bude opakovat. Na straně B navrhuji vytvoření široce inkluzivně pojatých center, pracujících na principu komunitního plánování a síťování sociálních a speciálně pedagogických či terapeutických služeb. V těchto zařízeních bude plně uplatnitelný program typu TAAN, protože osloví motivované příjemce služeb. Program nebude aplikován v podmínkách, kde jsou komunitní principy devalvovány agresivními a silně nepřízpůsobivými jedinci. Výchovná zařízení v tomto pojetí můžou nabízet i služby ambulantní, služby denních center nebo poskytnout kapacity své speciální školy místní komunitě. Bude vytvořen prostor pro bohaté sociální učení všech příjemců služeb. Bez A však nebude B, bude pouze rozčarování, že teoretická východiska transformace systému péče o ohrožené děti nenachází očekávanou odezvu v praxi.

10.2.9 Změna – reedukační pobyty na dobu určitou

Vzhledem k variabilitě a již zmíněné nedostatečné diferenciaci klientů v zařízení je dosti pravděpodobné, že program TAAN bude v budoucnu spontánně modifikován na jinou skupinu příjemců. S určitou pravděpodobností bude zařízení, ve kterém výzkum probíhal, i nadále pracovat s klienty, kteří se rekrutují ze závadových part v městské aglomeraci a kteří mají rodinné zázemí jiné než v podobných výchovných zařízeních, tj. nesplňující socioekonomický status „chudoby“. V popsáném kontextu adolescentů s ADHD a jejich „chybujících, ale přijímajících“ rodičů a na základě transformačních změn jsou pedagogové výchovného zařízení připraveni realizovat pobytové, ale i alternativní intervenční programy. Mám na mysli ambulantní péči a praxi denních center (holandský model Boddaert center), dobrovolné preventivních pobyty v dětském domově se školou nebo výchovném ústavu (návrh úpravy stávající legislativy) nebo pobyty na základě časově limitovaného výkonu soudního rozhodnutí tamtéž (praxe využívaná např. v Anglii, Francii a na Slovensku).

Dětská soudkyně Raphaele Ech (2008 in Bechyňová, Konvičková 2008) popisuje francouzskou praxi, kde rozhodnutí soudce (rozsudek nebo usnesení) jsou vždy stanovena na dobu určitou, která je v rozhodnutí uvedena (od 3 do 24 měsíců). Po skončení této lhůty je soudce povinen znovu předvolat a vyslechnout rodinu a znovu zhodnotit situaci dítěte a jeho

rodiny. Tento legislativní nástroj a z něj plynoucí soudní praxe reflektující nabídku sociálních služeb a dostupných reedukačních programů, je cestou ke zlepšení stávající tuzemské praxe.

11. Diskuse

V této části uvedu komparaci několika modelů výcvikových programů a poté doporučení pro další fungování programu, konkrétně rozdělení programu na VELKOU a MALOU variantu. Pro zkoumanou cílovou skupinu má program TAAN, s ohledem na časovou omezenost pobytu ve výchovném zařízení (9.ročník základní školy), přínos jako intervenční výcvikový proces. Otázkou zůstává, jak má být program dlouhý, jak zakomponovat program cílený na určité specifické sociální dovednosti do běžného reedukačního systému výchovného zařízení. V dostupné literatuře bývají výcviky sociálních dovedností popisovány jako programy v délce týdnů, maximálně měsíců. Uvádím několik příkladů:

- Mesarošová, Dančisinová (1999), 16 sezení/2 měsíce, program nácviku empatie;
- Pecce, Mellor (2009), 14 sezení/3 měsíce, program „Tough Child“;
- Harrell et al (2009), 12 sezení/3 měsíce, program „S.S.GRIN-A“.

V programech probíhají pre-in-post měření, je vyhodnocována stabilita výsledků. V tomto designu se výcviky sociálních dovedností blíží spíše intervenčnímu či preventivnímu pobytu ve středisku výchovné péče nebo dobrovolnému diagnostickému pobytu.

Další formy výcviku sociálních dovedností ve školství nacházím v intervenčních programech s třídními kolektivy nebo preventivních programech. Štěpánková (2002 in Vítková 2004) hovoří o tréninku asertivity jako behaviorální skupinové práci se zaměřením na učení se novým dovednostem, dále zmiňuje skupiny zaměřené na dosažení skupinových cílů. Jedná se o intervenční aktivity, do kterých účastníci vstupují za účelem osvojení určitých specifických dovedností. Kolář (2001) pracuje s modelem třídních komunit a klade důraz na tzv. prožitkové učení. Intervenční program ZIP, který popisuje, je v mnohém podobný programu TAAN, není ale realizovaný v intenzivním designu pobytového zařízení.

Program TAAN prostupuje celým denním a týdením programem účastníků a tímto parametrem má blíž k pojetí terapeutické komunity nebo intenzivního týdenního výcvikového programu pro dospělé účastníky. Program TAAN je dlouhodobý program, který je možné srovnat s následujícími intervenčními programy:

- Labáth, Smik (1999), 1 rok, EXPO program;
- Zicha (1991), 1 rok, „Zátěžový program“;
- Hurban (1996), 1 rok, program „Skupinová terapie“.

Ve školním roce 2009/2010 proběhl program TAAN jako desetiměsíční, pozorování členů sociální skupiny probíhalo 4 měsíce, datové zdroje případové studie jsou z období jednoho roku. Metodika skupinových a komunitních forem práce má spíše podobu resocializačního nebo terapeutického programu.

11.1 Doporučení pro inovaci programu

V případě reedukačního modelu realizovaného pomocí výcviku sociálních dovedností navrhuji určité kompromisní řešení. Skupinové a komunitní formy práce jsou základním, průběžně realizovaným přístupem, který vytváří komunitní polootevřený reedukační systém (Sekera 2008). V duchu dělení Mayera, Richmana, Balcerzka (1978) je tak vytvořen koncept terapie prostředí (Milieu therapy), tj. zprostředkující instituce, která vstupuje do interakce mezi dítětem a společností (včetně jeho rizikového prostředí). Podle Whittakera (1979) se jedná o behaviorální přístup k resocializaci, který změny v chování jedince i skupiny pojímá jako celek, s využitím zásad sociálního učení. Realizace programu TAAN by měla své opodstatnění i v izolovanější podobě, která se blíží terapeutické komunitě vzdálené od civilizace, v pojetí Whittakera (1979) by se jednalo o model řízení interakcí v uzavřené skupině.

Program TAAN ale probíhá v městském výchovném zařízení, přímo v centru města, proto je třeba jeho design přizpůsobit místním podmínkám. Podle Stankowského (2004) je v systémové resocializaci přirozené prostředí dítěte součástí výchovného působení. V takto pojatém přístupu je třeba chápat chování dítěte v kontextu fungování jeho rodinného systému (Schaefer, Swanson 1993), popř. širších vazeb v místní komunitě (vrstevníků, zájmových aktivit, spolupracujících organizací apod.). Do procesu resocializace vstupuje mnoho proměnných, které mohou proces ovlivnit pozitivním i negativním směrem.

Tato skutečnost mě přivedla k myšlence fázovat program TAAN na kratší úseky s měřitelnými výsledky. Dalším důvodem této inovace je i snaha o lepší komparaci s dostupnými zahraničními modely. V tuzemských podmínkách směřuje, dle mých zjištění, teorie i praxe podobných výcvikových programů k programům práce se třídou a preventivních

programů na jedné straně, na druhé straně pak k aplikaci skupinové psychoterapie v užším slova smyslu (terapeutické komunity, sebezkušenostní výcviky apod.).

Inovaci programu proto spatřuji v jeho rozdělení na krátkou a dlouhou variantu. Krátká varianta znamená rozdělení ročního programu na etapy v délce tří měsíců. Každá etapa bude mít svůj vstup a výstup, s cílem definovat a ověřit oblasti sociálních dovedností, které v daném období budou sledovány a měřeny. Etapy lze pojmenovat podle ročních období: PODZIM, ZIMA, JARO, LÉTO tak, jak následují ve školním roce. Jednotlivé etapy lze provázet s procesem sociálního plánování s dětmi, tj. se sestavováním a vyhodnocováním programů rozvoje osobnosti dětí. V tomto designu lze program rozdělit do dvou úrovní:

- **VELKÁ VARIANTA** - reedukační a resocializační program TAAN – roční program zaměřený na návrat dětí do jejich původních rodin (cíle - respektování rodičů, budování zodpovědnosti, řešení problémových situací, vyjadřování názorů a pocitů, budování zdravé sebedůvěry, prohlubování kooperativních schopností, pracovní a studijní návyky, odmítání drog,...).
- **MALÁ VARIANTA** - výcvik sociálních dovedností TAAN – tříměsíční program zaměřený na specifické sociální dovednosti, které se v aktuální skupině dětí ukazují jako deficitní (cíle - osvojení základních zdvořilostí, komunikační dovednosti, asertivní dovednosti, rozpoznání problémových situací, nácvik techniky Stop and Think, vyrovnávání se s provokacemi, umění říkat NE,...).

Pro vyhodnocování jednotlivých oblastí sociálních dovedností budou ve spolupráci s psychologem a speciálními pedagogy výchovného zařízení vybrány vhodné evaluační nástroje v podobě standardizovaných testů. I nadále bude hlavním nástrojem získávání dat fenomenologický přístup a metody kvalitativního výzkumu. V případě pokračování tohoto výzkumu bude dán důraz na vyhodnocení efektivity VELKÉ a MALÉ VARIANTY, na jevy, které vyplývají z časového faktoru a na fenomény týkající se typologie klientů, kteří do výcvikového procesu vstupují a v jiné kvalitě vystupují, včetně pojmenování případných rizikových faktorů.

5. Závěr

Případová studie sociální skupiny pro mě byla nástrojem evaluace reedukačního programu TAAN, který jsem spoluvytvářel. Poskytla cenné impulsy pro jeho inovaci a přinesla i další změny v reedukačním systému výchovného zařízení. Byl vypracován, zkušebně ověřen a následně přijat nový systém hodnocení dětí, který pracuje se čtyřmi diferencovanými moduly. Je odpovědí na potřebu diferenciaci výchovného působení, umožňuje individuální přístup a sociální plánování s každým jednotlivým dítětem. Byl zaveden nový systém tvorby a vyhodnocování programů rozvoje osobnosti dětí. Manuál programu TAAN posloužil jako teoretický základ pro část materiálu „Standardy kvality náhradní výchovné péče“.

Silnou stránkou programu TAAN je jeho variabilita. Výcvik sociálních dovedností v designu, v jakém byl přejat pro evaluovaný program, je formou, ve které probíhá komunikace, předávání informací a participace účastníků na řízení jednotlivých procesů. Je rozvíjena výkonnost, tvořivost a schopnost kooperace. Jednotlivé dovednosti na sebe navazují, navzájem se ovlivňují. V jednotlivých částech programu mohou být flexibilně nastaveny dílčí cíle, ke kterým je třeba ve stanoveném časovém úseku dojít. Za všechny jednoduchý příklad: prioritní oblastí prvních komunitních setkání může být nácvik vyjadřování se pouze na základě dohodnutého pořadí nebo na vyzvání vedoucího komunity. Projednávání témat se stává přehledným a strukturovaným, je zajištěno právo každého účastníka na vyjádření svého názoru. Tato komunikační pravidla lze nacvičovat s dětmi s ADHD nebo s dětmi s lehkou mentální retardací. Forma zůstává stejná, mění se doba nácviku nebo míra direktivnosti vedoucího. Další silnou stránkou programu je jeho finanční nenáročnost. Investováno je do lidských zdrojů, tj. do odborných kompetencí vedoucích výcviku, nikoliv do drahého materiálního a ubytovacího zázemí dětí. I při finančně nejnáročnějších zátěžových programech postačí zázemí turistické ubytovny a základní sportovní materiál, který je ve výchovném zařízení k dispozici. Odborné kompetence pedagogů jsou udržitelnou hodnotou, využitelnou i v jiných oblastech činnosti výchovného zařízení. Silnou stránkou programu je důraz na spolupráci s rodinami svěřených dětí.

12.1 Doporučení pro pokračování výzkumu

Výzkumné šetření potvrdilo uvedené silné stránky a upozornilo na některé limity tohoto přístupu. Limitujícím faktorem je množství nezávisle proměnných, které vstupují do procesu

resocializace. Z tohoto důvodu je vhodné program více fázovat nebo tematicky dělit. Při vyhodnocení fází programu mohou být popsány měřitelné dílčí výsledky, bez ohledu na konečný cíl programu, tj. návrat adolescentů do rodiny po ukončení povinné školní docházky. Limitují je výběr frekventantů výcviku a současně respondentů podobného výzkumného šetření. Malý výzkumný soubor šesti respondentů, s dobrou prognózou návratu do rodiny, naznačuje dobré výsledky, přesto byl souhrn výzkumných zjištění v mnohém překvapivý. Při opakování výzkumu lze využít podobnou metodiku reedukačního programu, lze rozšířit výzkumný soubor, lze opakovat kombinaci výzkumných metod a nástrojů jako záznamového archu chování. Předpokládám, že jiný bude výzkumný soubor, protože tento byl v podmínkách tuzemské ústavní výchovy velmi specifický. Lze předpokládat, že děti s nařízenou ústavní výchovou a s větší mírou „pozitivní“ existenční závislosti na zázemí pobytového zařízení budou dosahovat v některých oblastech výzkumu lepších výsledků. Tak tomu bylo i v období předvýzkumu s běžnou klientelou výchovného zařízení. Výsledek této sociální skupiny byl v kontextu dětí umístěných ve výchovných zařízeních paradoxní. Členové sociální skupiny byli schopni účelové modifikace svého chování, byli kooperativní a tvořiví, v mnohém překonávali své limity. Tyto výsledky však pravděpodobně nejsou udržitelné bez následné intenzivní odborné pomoci a sociálního doprovázení.

Skutečnost udržitelnosti sociálních dovedností a kompetencí bych rád zkoumal v další fázi výzkumného šetření, společně s jevy, které mohou napomoci této udržitelnosti. Základní otázkou pro mě zůstává, jakou modifikací reedukačního programu nebo v jakém sociálním kontextu toho lze dosáhnout.

Prozatím lze popsat poměrně jednoduchý mechanismus: protektivní výchovný styl rodičů, zejména matek, bez odborné intervence rodinné terapie, funguje jako stimulující a zároveň limitující faktor úspěšné reedukace. Při interpretaci výzkumných výsledků je proto třeba dát pozor na značnou idealizaci zlepšené komunikace v rodině, a to respondenty i rodiči. Se stejnou měrou opatrnosti je třeba přistupovat k osvojení schopnosti autoregulace chování. Ta probíhala v prostředí výchovného zařízení, byla účelová a vedla k opuštění „nechtěného prostoru“. Při integraci do běžného života je vysoká míra rizika návratu k impulzivnímu jednání, jednání pod vlivem alkoholu nebo marihuany a opakované monitorování prostupnosti hranic a pravidel adolescenty. Vzhledem ke zmíněnému protektivnímu chování rodičů může trvat poměrně dlouho než dojde k pojmenování problému, může však dojít i k rychlému vyhocení problému, např. na odborné praxi střední školy. V tom, bohužel, je udržitelnost výsledků výzkumu velmi relativní. Na závěr si dovolím fantazii:

Sociální skupina „neklidných deváťáků“ zvyklá na poměrně vysoký životní standard absolvuje reedukační program TAAN v domku, na samotě louky v lesích nedaleko města, ve kterém se nachází výchovné zařízení. Ráno chlapci zahajují den tím, že si sami připraví snídani, krátce sportují, zajistí chod domácnosti (včetně topení) a mikrobusem odjíždějí s vychovatelem do blízké základní školy. Odpoledne po návratu ze školy a obstarání nákupů musí připravit dříví na topení, postarat se o cvičný zemědělský pozemek a další povinnosti. Jako odměnu za splnění povinností vyráží s dvojicí sportovní lektor a psycholog na horských kolech na nedaleké skály na zátěžový horolezecký program, který je součástí výcviku kooperativního chování. Každý lichý víkend chlapci odjíždí do města ke svým rodinám, každý sudý víkend probíhají rodičovské skupiny a další formy poradenské práce. Program TAAN je na dobu určitou, trvá pololetí školního roku. Na počátku pobytu jsou soudem jasně stanovena pravidla včetně aktivní účasti rodin a případného využití sociálních dávek pro tyto účely, na konci pobytu je evaluace měřitelných výsledků a vytyčení další sociální strategie při práci s dítětem a jeho rodinou.

Summary

Cílem rigorózní práce bylo představit roční reedukační program a ověřit jeho metodiku na specifické skupině klientů. Výzkumné šetření probíhalo v pobytovém výchovném zařízení. V zařízení probíhá reedukace a resocializace adolescentů ve věku 12-18 let, kteří jsou zde umístěni na základě rozhodnutí soudu. V přípravné fázi výzkumu, tj. před třemi až pěti lety, se v zařízení výrazně zvýšil počet chlapců, kteří mají diagnostikováno ADHD. Současně s ADHD se u nich vyskytuje agresivní chování a zneužívání návykových látek, hlavně alkoholu a marihuany. Z těchto chlapců byl vybrán výzkumný soubor šesti respondentů ve věku 15 let, žáků základní školy s průměrnou inteligencí, ale výrazným mimo-intelektovým selháváním. Chlapci měli dlouhodobé problémy ve škole a nerespektovali své rodiče. Umístění do výchovného zařízení proběhlo na žádost rodičů. Rodiče spolupracovali s odborným týmem zařízení a společným cílem byl návrat chlapců do rodin po absolvování reedukačního programu a ukončení deváté třídy základní školy.

Reedukační program vychází z metodiky výcviku sociálních dovedností. Cílem výcviku je zlepšení komunikačních dovedností, zlepšení schopnosti autoregulace chování, nácvik kooperativního chování ve skupině a respektování pravidel. Lektori výcviku využívají skupinovou dynamiku a zpětnou vazbu mezi členy skupiny, pojmenovávají negativní chování a posilují pro-sociální chování. Základními metodami výcviku sociálních dovedností jsou

komunitní setkání, interakční tematické nebo hravé skupiny, peer program, zátěžové programy, tvořivé aktivity a režimové aktivity.

Metodami výzkumu byl terénní výzkum (pozorování a rozhovory) a případová studie sociální skupiny. Pedagogické výzkumy využívající metodu případové studie se zaměřují na osobní, rodinnou, popř. institucionální anamnézu jedince nebo skupiny, na popis současného stavu a sledovaného jevu a prognózu s příslušnými doporučeními a sociálními opatřeními. Pozornost je zaměřena na určité jevy a procesy, k nimž je vyhledáno několik případů. Výzkumník se zajímá, jak a proč fenomény fungují v jejich současné podobě a chce lépe porozumět jiným podobným případům.

Ve výzkumné části práce byly zkoumány procesy vytváření sociálních dovedností a kompetencí respondentů. Pozitivní výsledky byly zjištěny v oblasti autoregulace chování, kooperace ve skupině a řešení problémových situací, což potvrdilo výzkumné předpoklady. Překvapivým výsledkem bylo výrazné zlepšení komunikace chlapců s jejich rodiči. Negativních výsledků respondenti dosahovali v respektování autority pedagogů a v akceptování vnitřních pravidel zařízení. Výrazným fenoménem byl nedostatek emočních kompetencí, zejména empatie a schopnosti konat ve prospěch komunitního společenství. Zjištění v této oblasti potvrzují jednu z významných charakteristik ADHD v adolescenci a dávají podnět k inovaci programu TAAN a rozšíření repertoáru výcvikových metod a forem práce. Čtyři členové sociální skupiny dosáhli návratu do rodin a integrace do běžného života. Výzkumné předpoklady v této oblasti se částečně potvrdily.

Hlavním výzkumným zjištěním bylo úspěšné ověření metodiky výcviku sociálních dovedností v praxi výchovného zařízení. Reedukační program je vhodné realizovat v kratší podobě a zaměřit se na měřitelné výsledky v jednotlivých oblastech sociálních dovedností. Dlouhodobý pobyt v podmínkách ústavní péče může být pro některé klienty kontra-produktivní. Doporučením pro praxi a stávající legislativu je umožnění dobrovolných preventivních pobytů v dětských domovech se školou a výchovných ústavech. Dalším doporučením je umožnit v těchto zařízeních ambulantní péči a realizování programů denních center pro problémové adolescenty z rodin, které nejsou schopné zajistit odpovídající výchovné působení, ale poskytují svým dětem pozitivní citovou vazbu.

Summary

The aim of the thesis is to introduce an annual re-educational programme and verify its methodology on the specific target group. The research was placed in an educational institution. The institution manages re-educational and re-socialising activities of adolescents aged 12-18 who are placed in residential care by a court. In the preparation phase of the research – e.g. 3-5 years – a substantial increase of boys with ADHD has been recorded. Together with ADHD, aggressive behaviour and drug abuse (especially marihuana) have been observed. A sample of six 15-year old boys was selected, all with an average intelligence and substantial poor school performance. These boys experienced long term problems in schools and did not respect their parents. Placement at educational institution was requested by parents. Parents collaborated with the professional pedagogic team with the aim for the boys to return back to their original families after passing the re-educational programme and completing the primary school.

Re-education resulted from the social skills training programme. The aim of the programme is to improve communication skills, improve abilities of behaviour autoregulation, to practice co-operative behaviour in a group and to respect rules. Lectors use a group dynamics and feedback among group members, define negative behaviour and enforce a pro-social behaviour. Basic methods of social skills training are from community meetings, interactive thematic or game groups, peer programmes, outdoor sport programmes, creative activities and daily regime activities.

Methods used in the research are based on field research (observation and interviews) and the case study. The pedagogic researches using the case study method are focusing on the personal, family or institutional anamnesis of a person or a group, on description of a current status or phenomenon and on prognosis containing relevant recommendations and measures. Attention is drawn to a specific phenomenon or a process to which several cases of life stories are attached. Researchers are interested in how and why a phenomenon operates in its current form and by further exploring the case they want to better understand other similar cases.

In the research part of the thesis the author explores processes of social skills creation and competencies. Positive results are observed in a self regulation behaviour area, in co-operation in the group and problematic situation solution which verified the research assumptions. The surprising outcome was a substantial improvement in communication between boys and their parents. Negative results are reached in the following areas: respect

toward teachers and acceptance of internal institutional rules. A significant phenomenon is a lack of emotional competencies, especially empathy and ability to act in favor of the community. The outcomes confirm one of the important characteristics of ADHD in adolescent age and stimulate the TAAN programme innovation and extend the scope of training methods and situations. Four members of the group returned back to their original family and integrated into a normal life. Research assumptions were partially confirmed in this area.

The main positive research result was a successful review of social skill training methodology in the educational institution. The re-educational programme could be run in its shorter form and focus on measurable outcomes in particular parts of social skills. The long term placement in educational institutions could be for specific individuals counter-productive. Recommendation for best practice and current legislation is to enable voluntary (optional) preventive placements in daily centers and educational institutions. Second recommendation is to enable an ambulant care in these institutions and daily centers for problematic children from families which are not able to ensure relevant educational treatment however they provide positive emotional relationships.

Vysvětlení některých užívaných pojmů

ve vztahu k výchovným zařízením a platným předpisům, zejména z.č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a prováděcí vyhlášky č. 438/2006 Sb.

Diagnostický ústav je odborné pracoviště, kam je dítě na základě rozhodnutí příslušného soudu umístěno, je-li jeho příznivý vývoj vážně ohrožen a jsou-li vyčerpána jiná vhodná řešení. Pobyť dítěte v diagnostickém ústavu trvá zpravidla osm týdnů, rozmísťování dětí do odpovídajících dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů probíhá na základě výsledků komplexní speciálněpedagogické, psychologické a sociální diagnostiky, s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu a aktuální rodinné situaci.

Program rozvoje osobnosti dítěte je forma plánování sociální a vzdělávací strategie při práci s dítětem v zařízení. Diagnostický ústav předává s dítětem umístěvaným do zařízení náhradní výchovné péče komplexní diagnostickou zprávu a návrh individuálního plánu tzv. program rozvoje osobnosti dítěte, který je v zařízení náhradní výchovné péče následně doplňován a ověřován příslušným pedagogem, a to v půlročních intervalech.

Rodinná nebo výchovná skupina je základním prostředím pro pedagogickou práci v zařízení náhradní výchovné péče. Pedagogové (zpravidla odborní vychovatelé a asistenti pedagoga) a děti společně vytváří vztahovou a organizační jednotku. Děti jsou zde vedeny k přijetí společenských norem a osvojení sociálních dovedností, k získání praktických životních dovedností (příprava do školy, zajištění práce či brigády, vedení osobních rozpočtů) včetně sebeobslužných činností (vaření, praní, úklidy) s důrazem na výchovnou složku procesu. Jsou vedeny k osobní a týmové zodpovědnosti i samostatnosti.

Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy definovaná v z.č. 109/2002 Sb. (v praxi užívané termíny: zařízení náhradní výchovné péče, pobytová zařízení, reedukační či výchovná zařízení v případě dětského domova se školou a výchovného ústavu) zabezpečují výchovu, vzdělávání a příslušnou péči ohroženým dětem v resortu školství. Účelem těchto zařízení je zajistit dítěti ve věku zpravidla od 3 do 18 (26) let náhradní výchovnou péči, včetně plného přímého zaopatření, kterou by jim za jiných okolností měli poskytnout rodiče či jiní zákonní zástupci (tzv. osoby odpovědné za výchovu).

Ústavní výchova je nařizována soudem podle z.č 94/1963 Sb., zákona o rodině, ve znění pozdějších předpisů, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit.

Výchovná zařízení jsou dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Dětské domovy se školou a výchovné ústavy jsou vesměs organizovány formou obsahující úsek vzdělávací (v dětských domovech se školou je zřízena základní škola, ve výchovných ústavech střední odborné učiliště, odborné učiliště, případně praktická škola) a úsek výchovný (část s pevným výchovným programem na bázi speciálněpedagogických výchovných metod adekvátních k výchovným problémům a potřebám umístěných dětí). V dětských domovech se školou a výchovných ústavech jsou umístěny děti se závažnějším problémovým chováním nebo poruchami chování, jimž soud nařídil ústavní výchovu nebo uložil výchovu ochrannou. Mezi těmito zařízeními je zpravidla dělícím momentem ukončení povinné školní docházky, nicméně současný trend je i v dětských domovech se školou ponechávat děti až do zplnoletnění a naopak do výchovných ústavů umísťovat děti s ochrannou výchovou, mají-li v DDŠ výrazné výchovné problémy. Výkon ústavní výchovy dětí zpravidla starších patnácti let s vážnými problémy v chování nebo výkon ochranné výchovy zajišťují výchovné ústavy.

Vnitřní řád výchovného zařízení stanoví podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací činnosti a péče v zařízení včetně práv a povinností dětí a osob odpovědných za výchovu. Musí obsahovat pravidla pro hodnocení dětí, krizové plány a další záležitosti významné pro pedagogickou práci s dětmi. Ve vyhlášku stanoveném vzorovém vnitřním řádu, podle kterého jednotlivá zařízení tvoří své vlastní normy, je obsažen do značné míry závazný návod.

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, legislativně upravuje oblast výchovných zařízení a náhradní výchovné péče. Zákon stanoví typy zařízení, povinnou dokumentaci v zařízeních, kompetence jednotlivých účastníků procesu včetně práv a povinností, spolu s prováděcí vyhláškou určuje materiálně-organizační podmínky pro činnosti v zařízeních, přináší paradigma individualizace výchovné péče.

Literatura

BAKALÁŘ, E. (1998) *Nové psychohry. Společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-235-1.

BÄRTLOVÁ, E. (2006) *Výcvik sociálních dovedností.* Ústí nad Labem : Fakulta sociálně ekonomická UJEP. ISBN 80-7044-749-4.

BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P. (2001) *Základy klinické psychologie.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-550-4.

BĚHOUNKOVÁ, L. (2010) Artefietická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. In *Speciální pedagogika*, roč. 20, č. 1, s. 10-31.

BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, O. (2008) *Sanace rodiny.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.

BELZ, H., SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvoj. Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-479-6.

BERNE, E. (1992) *Jak si lidé hrají.* Praha : Dialog. ISBN 80-85194-52-X.

BOYATZIS, E. R. (1998) *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development.* London : SAGE Publications, Inc. ISBN 0-7619-0961-3.

BRAGDON, A., GARON, D. (2006) *Když mozek funguje jinak.* Praha : Portál. ISBN 80-7367-066-6.

CZAPOW, C., JEDLEWSKI, C. (1981) Resocializační pedagogika. Praha : SPN. In SEKERA, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních.* Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

ČAPEK, R. (2008) *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČÁP J., MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-463-X

DEWAR, G. (on line) c2009 *Social skills activities for children and teenagers: Ideas inspired by research.* Dostupné z: <http://www.parentingscience.com/social-skills-activities.html>.

Staženo 20.10. 2010.

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. et al. (2007) *Hyperkinetická porucha – ADHD.* Praha : Galén. ISBN 978-80-7262-41.

- FARLEY, D. (on line) 2010 *Attention Disorder: Overcoming the Deficit Abuse of Attention Deficit Drug Can Be Deadly*. Dostupné z: <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/add.drug.deadly.fda.html>, staženo dne 20.9. 2010. Staženo 20.10. 2010.
- FREDERICKSON, N. (2010) Bullying or Befriending? Children's Responses to Classmates with Special Needs. In *British Journal of Special Education*. Vol.37, no. 1, p. 4-12.
- FÜSRT, M.(1997) *Psychologie včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc : Votobia. ISBN 80-7198-199-0.
- GILLERNOVÁ, I. (2009) Edukační interakce rodičů a dětí jejich proměny v reflexi dospívajících. In *Československá psychologie*, roč. 43, č. 3, s. 209-223.
- GOLEMAN, D. (2000) *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus 2000. ISBN 80-7249-017-6.
- HÁDKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vydělávání*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. (2009) *Zážitkové pedagogické učení*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARRELL, A., MERCER, S., DeROSIER, M. (2009) Improving the Social-Behavioral Adjustment of Adolscents: The Effectiveness of a Social Skills Group Intervention. In *Journal of Child & Family Studies*. Vol. 18, no. 4, p. 378-387. *Academic Search Complete*. EBSCO. Staženo 20.10. 2010.
- HARTL, P. (1997) *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha : Slon. ISBN 80-85850-45-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000) *Psychologický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTY, S. C., et al. (2009) Adolescents with Childhood ADHD and Comorbid Disruptive Behavior Disorders: Aggression, Anger, and Hostility. In *Child Psychiatry & Human Development*, Vol 40, No. 1, p.85-97. *Academic Search Complete*. EBSCO. Staženo 28.10. 2010.
- HAVRDOVÁ, Z. (2000) *Poslání a smysl supervize: Praha* : Ethum. ISBN 80-902081-8-5.
- HAWKINS, P., SHOHET, R. (2004) *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- HELUS, Z. (2003) *Psychologie*. Praha : Fortuna. ISBN 80-7168-876-2.
- HELUS, Z. (2009) *Osobnost a její vývoj*, 2. přepracované vydání. Praha : Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-396-2.

HENDL, J. (2008) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, druhé přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERMOCHOVÁ, S. (1994) *Hry pro život I*. Praha : Portál. ISBN 80-85282-79-8.

HERMOCHOVÁ, S. (1988) *Sociálně-psychologický výcvik. Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 2.vydání. Praha: Univerzita Karlova.

HERMOCHOVÁ, S. (2004) *Hry pro dospělé*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-0817-5.

HOLLIN, C. R., TROWER, P. (1986) *Handbook of Social Skills Training. Clinical Application and New Direction*. Volume 1. Oxford : Pergamon Press. ISBN 0-08-034048-2

HURBAN, R. (1996) Aplikácia psychoterapeutických prístupov v ústavných podmienkach. In *Psychologia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 2, s. 178-182.

CHRÁSTKA, M. (2007) *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, R. (2002) Podpora klientů a krizová intervence v rámci výchovné a sociální práce s mládeží. In *Éthum*. Bulletin pro sociální prevenci, pomoc a intervenci, č. 37/2002, s. 23-60.

JEDLIČKA, R. (2010) Aktuální úloha středisek výchovné péče při prevenci sociálně patologických jevů a poskytování poradenských služeb. In *Speciální pedagogika*, roč. 20, č. 1, s. 32-50.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2007) *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD)*. Praha : Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-1-4.

JUKLOVÁ, K., SKORUNKOVÁ, R. (2009) *Základy psychopatologie*. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-815-4.

JŮN, Hynek (2010) *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a zdravotnictví*. Praha : Portál 978-80-7367-590-5.

JŮVA, V. senior a junior (2007) *Stručné dějiny pedagogiky* Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-152-5.

KALINA, K. (2008) *Terapeutická komunita*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2449-2.

KALOUS, Z., OBST, O. a kol.(2002) *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1504-9.

KAVALE, M., NEDVĚDOVÁ, S., PILAŘOVÁ, M. (1999) *Děti s potřebou specifické péče. Praktická příručka pro práci učitele*. Praha : Aula. ISBN 80-902667-3-8.

KAVALE-PAZLAROVÁ, M., NEDVĚDOVÁ, S., PILAŘOVÁ, M. (1998) *Psychorelaxační cvičení pro děti s LMD*. Praha : MŠMT.

KEOGH, B. (2007) *Temperament ve třídě*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1504-9.

KERN, H., et al. (1999) *Přehled psychologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-121-2.

KLAPILOVÁ, S. (1998) *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-669-8.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Kolektiv autorů (2007). Praha : VÚP.

ISBN 978-80-87000-07-6 Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/publikace-vup>. Staženo 22.10.2009.

KNOBLOCH, F., KNOBLOCHOVÁ, J. (1999) *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-7169-679-X.

KOHOUTEK, R. (1998) *Základy sociální psychologie*. Brno : CERM. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁŘ, M. (1988) Zkušenosti se zaváděním komunitního systému v ústavní výchově dětí, In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 23, č. 2, s. 145-157.

KOLÁŘ, M. (2001) Bolest šikanování. Praha : Portál. ISBN 80-7178-513-X.

KOŽNAR, J. (1985) Skupinová dynamika, skupinová psychoterapie a reedukace. In *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, roč. 20, č.2, s. 171–188.

KOŽNAR, J., ŠTŮROVÁ J. (1981) Příprava odborných pracovníků pro zavádění skupinových forem práce do převýchovného procesu. In *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, roč. 16, č.4, s. 327-351.

KRATOCHVÍL, S. (1997) *Základy psychoterapie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-179-7.

KRATOCHVÍL, S. (2001) *Skupinová psychoterapie*. Praha : Galén. ISBN 80-7262-096-7.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. (2001) *Člověk – Prostředí - Výchova*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KURELOVÁ, M., SEKERA, O., KUBÍČKOVÁ, H. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních výchovných činností vychovatelů a učitelů ve výchovných ústavech*. Ostrava Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-536-5.

LABÁTH, V., SMIK, J. (1991) *EXPO PROGRAM. Intervenční program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava : Psychodiagnostika.

LABÁTH, V. (2001) a kol. *Riziková mládež*. Praha : Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-66-4.

LAKOMÁ, J. (1994) Skupinová psychoterapie v reedukačním procesu. Praha: Psyché. In SEKERA, J.(2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

LANGER, S. (2008) *Mládež problémová, její typy a možnosti uplatnění. Diagnostické, výchovné a profesiografické modely*. 2. vydání. Hradec Králové : nakladatelství Kotva. ISBN 978-80-902210-0-0.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2004) (Ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-078-6.

MARTÍNEK, Z. (2009) *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z. (2005) *Výbor z díla*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. (1998) *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-226-2.

MATOUŠEK, O. et al. (2003) *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. (2010) *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny kontextu plánování péče*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.

MAYER, M., RICHMAN, L., BALCERZAK, E. A. (1978) *Group Care of Children. Crossroads and Transmition*. New York : Child Welfare of America. ISBN 0-87868-165-5
In SEKERA, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize (1992) Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha : Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-37-9

MESÁROŠOVÁ, A., DANČISINOVÁ, A. (1999) Rozvíanie empatie u pubescentov. In *Československá psychologie*, roč. 43, č. 3, s. 253-266.

MICHALOVÁ, Z. (2007) *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod : Tobiáš. ISBN 80-7311-075-X.

MICHALOVÁ, Z. (2002) Pohled rodičů a dětí na obtíže dětí s ADHD. *Speciální pedagogika*, roč. 12, č. 1, s. 14-31.

MIKAMI, A. Y, et.al (2010) Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Relationships bettween Parent Behaviors and Child Peer Statut. In *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 38, no. 6, p. 721-736.

MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

MIŠÍKOVÁ, J., (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty III. Rodičia, kurátori a diagnostické ústavy ako účastníci resocializácie adolescentov*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-2.

MOŽNÝ, I., PRAŠKO, J. (1999) *Kognitivně-behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe*. Brno: Triton. ISBN 80-7178-737-2.

MÜHLPACHR, P. (2001) *Vývoj ústavní péče. Filozoficko-historický pohled*. Brno : Pedagogická fakulta. Masarykova universita. ISBN 80-210-2512-3.

MÜHLPACHR, P. (2002) Závislostní chování jako akční pole speciální pedagogiky. In *Speciální pedagogika*, roč. 12, č. 1, s. 33-37.

MÜLLER, O. (2007) *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1075-3.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. (2002) *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-625-X.

MUSILOVÁ, M. (2003) *Případová studie jako součást pedagogické praxe* 2.vydání. Olomouc : Vydavatelství University Palackého. ISBN 80-244-0749-3.

National Minimum Standarts and Regulations for Chidren´s Homes. (2002) London : Stationery Offic. <http://www.doh.gov.uk/ncsc>. Přeloženo v rámci aktivit Children´s High Level Group v České republice. Staženo 27. 9. 2010.

NEMĚC, J. (2004) *S hrou na cestě za tvořivostí. Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-014-X.

NEŠPOR, K., CZEMY, L. (2003) *Alkohol drogy a vaše děti. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat*. Páté revidované vydání. Praha: Sportpropag. Dostupné z:

<http://www.sportpropag.cz>. Staženo dne 10.8. 2010.

NOVOTNÝ J. [online].c2006. *Něco o supervizi*: Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/neco-o-supervizi/>. Staženo dne 10.8. 2010

NÝVLTOVÁ, V. (2008) *Patopsychologie pro speciální pedagogy* Praha : Nakladatelství UJAK. ISBN 978-80-86723-48-8.

PALÁN, Z. (2002) *Výkladový slovník. Lidské zdroje. Výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha : Akademia. ISBN 80-200-0950-7.

PELÁNEK, R. (2008) *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-353-6

PILAŘ, J. (2004) Náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. (2004) *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Thermis, s. 307-320. ISBN 80-7312-038-0.

PILAŘ, J. (2005) Východiska a perspektivy ústavní péče ve školských zařízeních. In *Vybrané problémy sociální patologie*. Sborník příspěvků ze semináře sekce sociální patologie MČSS. Praha : Masarykova česká sociologická společnost, s. 187-190. ISBN 80-903541-1-4.

PRAŠKO, J. a kol. (2003) *Poruchy osobnosti*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-737-X.

PREECE, S., MELLOR, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. In *Child & Adolescent Social Work Journal*, Vol. 26, no. 2, p. 87-101. *Academic Search Complete*, EBSCO. Staženo 20.10. 2010.

PRESL, J. (1994) *Drogová závislost, Může být ohroženo i vaše dítě?* Praha : Maxdorf. ISBN 80-85800-18-7.

PRŮCHA, J.(2002) *Moderní pedagogika*, 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., ŠVÁŘÍČEK, R. (2009) Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. In *Pedagogická orientac*, č. 2/2009, s. 89-105.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*, 4. aktualizované vydání. Praha : Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PYTKA, L. (1995) *Pedagogika resosjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa : Wyzsza Sokola Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. ISBN 83-902710-8-7. In SEKERA, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

PŘINOSILOVÁ, D (2007) *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

Quality4Children (2008) Standardy pro péči o děti mimo domov v Evropě. Dostupné z. <http://www.sos-vecnicky.cz/>, staženo 15.4. 2010.

RIEGER, Z. (2007) *Lod' skupiny. Inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-222-5.

RIEGER, Z. (2009) *Návrat k rodině a domů*. Praha : Portál. 978-80-7367-544-8.

RIEFOVÁ, S. F.(1999) *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-287-4.

ROBIN, A. L. (1999) *ADHD in Adolescents. Diagnosis and Treatment*. New York : Guilford Press. ISBN 1-57230-545-2.

ROGGE, J. (2005) *Děti potřebují hranice*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-990-9.

RONENOVÁ, T. (2000) *Psychologická pomoc dětem v nesnázích. Kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-370-6.

RYDELL, A. M. (2010) Family factors and children's disruptive behaviour: an investigation of links between demographic characteristics, negative life events and symptoms of ODD and ADHD. In *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, Vol. 45, No 2, p. 233-244. *Academic Search Complete*. EBSCO. Staženo 28. října 2010.

ŘÍČAN, P.(2009) *Psychologie*. 3. aktualizované vydání. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.

ŘEZNÍČEK, M. (1999) Řešení výchovných situací v převýchovném procesu. In *Éthum*. Bulletin pro sociální prevenci, pomoc a intervenci, č. 24/1999, s. 10-31.

SEKERA, J. (2003) Komunikace ve výchovných ústavech. In *Speciální pedagogika*, roč. 13, č. 4. s. 274-296.

SEKERA, J.(2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

SHILLINGTON, A.M. (2005) Parental Monitoring. In *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, Vol. 15, No. 1, p. 1-15.

SHORTT, J.W. (2010) Maternal Emotion Coaching, Adolescent Anger Regulation and Siblings' Externalizing Symptoms. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, No. 7, p. 799-808.

SCHAEFER, CH, E., SWANSON, A. (1993) Children in Residential Care. Critical Issues in Treatment. Northvale. New Jersey, London : Jason Aronson Inc. ISBN 1-56821-000-0. In MIŠÍKOVÁ, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty III. Rodičia, kurátori a diagnostické ústavy ako účastníci resocializácie adolescentov*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-2.

SLOWÍK, J. (2010) *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-691-9.

SLOWÍK, J. (2007) *Speciální pedagogika*. Praha : Portál. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLKA, J. (2008) *Funkce výchovných ústavů a dětských domovů se školou*. In Sborník příspěvků Pražský poradenský podzim 2008. Praha : MHMP.

STANKOVSKI, A. (2003) *Etopedie. Úvod do resocializační pedagogiky* Ostrava: PdF OU. ISBN 80-7042-257-2

STANKOVSKI, A. (2004) *Nástin problematiky etopédie a sociální patologie*. Ostrava: PedF OU. ISBN 80-7042-360-9. In MIŠÍKOVÁ, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty III. Rodičia, kurátori a diagnostické ústavy ako účastníci resocializácie adolescentov*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-2.

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. (2005) *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha : Portál. ISBN 80-7367-024-0.

ŠIMEK, A. (2000) Supervize je u nás stále nová. In *Psychoterapeutické sešity*, č. 2/2000, Praha : Portál. Pražský psychoterapeutický institut.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol (2008) *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : nakladatelství University Palackého ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠÍPEK, J. (2000) *Projektivní metody*. Praha : ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-63-6.

ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M., MACEK, P. (2007) Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. In *Československá psychologie*, roč. 50, č. 5, s. 476-488.

ŠKOVIERA, A. (2007) *Dilemata náhradní výchovy*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠOTOLOVÁ, E. (1999) Delikvence dětí a mladistvých. In *Speciální pedagogika*, roč. 9, číslo 2, s. 38-42.

ŠVANCAR, R.(2009a) Více ambulantních míst, méně ústavní péče. In *Učitelské noviny*, roč. 112, č. 33, s.11.

ŠVANCAR, R.(2009b) Diagnostické měsíce rozhodnutím soudu. In *Učitelské noviny*, roč. 112, č. 21, s.12 – 13.

ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAIN, M. (2001) *Nejčastější poruchy chování u dětí*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M. (1999) *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, J. (1999) *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*. Praha : ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, M. (2003) *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0615-2.

VALIŠOVÁ, A. (2005) *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-0842-6.

VÍTKOVÁ, M. (ed.) (2004) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido. ISBN 80-7315-071-9

VOCILKA, M.(2001) *Výchovné ústavy v České republice*. Praha : MŠMT.

VOJTOVÁ, V. (2003) Problematika kázně na základních školách. In *Speciální pedagogika*, roč. 13, č. 4. s. 297-303.

VOJTOVÁ, V. (2008) *Úvod do etopedie*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

VYBÍRAL, Z. (2005) *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

WHITTAKER, J.K. (1979) *Caring for Troubled Children*. San Francisco, Washington, London : Josey-Bass Publisher. ISBN 0-87589-398-8. In SEKERA, J. (2008) *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních*. Ostrava : Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-534-8.

YALOM, I. D. (1999) *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové : Konfrontace. ISBN 80-86088-05-7.

ZELINKOVÁ, O. (2003) *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZICHA, Z. (1991) Zátěžové formy převýchovného ovlivňování obtížně vychovatelných jedinců. In *Speciální pedagogika*, roč. 2, č. 4, s.7-17.

ZICHA, Z. (2005) Etopedie a psychoterapie. In *Speciální pedagogika*, roč. 15, č. 1, s. 1-10.

Internetové zdroje:

<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>. Staženo 31. 10. 2010.

http://cs.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak. Staženo 15. 9. 2010.

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/transformace-institucionalni-vychovy>. Staženo 10. 3. 2010.

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-k-transformaci-a-sjednoceni-systemu-pece?highlightWords=NAP>. Staženo 13. 1. 2010.

Citované předpisy:

VYHLÁŠKA č. 438/2006 Sb. ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZÁKON č. 109/2002 Sb., ve znění z.č. 383/2005 Sb., ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

Pozn. Bibliografické citace jsou provedeny podle v současné době platné české verze mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2

Seznam příloh:

Příloha I - Program TAAN - výcvik sociálních dovedností (metodické postupy výchovného zařízení)

Příloha II - Organizační zajištění skupinových a komunitních činností (viz vnitřní řád zařízení)

Příloha III - Záznamový arch chování člena sociální skupiny

Příloha IV - Osnova rozhovoru podle návodu

Příloha V - Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte a seznámení dítěte s účastí v pedagogickém výzkumu

Příloha I - Program TAAN – výcvik sociálních dovedností (metodické postupy výchovného zařízení VZ)

Zásady programu TAAN

Skupina a komunita

Ve skupině dětí probíhá aktivní sociální učení. Skupinová příslušnost je životní potřebou, pomáhá vytvářet schémata životních (sociálních) rolí. Jednotlivci vytváří skupiny, skupiny pak komunitní společenství.

Pravidelnost a pravidla

Jasně definovaný denní program pracuje s kategoriemi jako: pravidelnost, rituál, jistota, tvorba a respektování pravidel, zvnitřnění pravidel.

Alternativy a perspektivy

Program dne a týdne přináší dle možností jednotlivé složky výchovy (mravní, estetická, tělesná, pracovní ...). Aktivita VZ jsou organizovány jako široká nabídka volnočasových aktivit, vytváří alternativy k nepodnětnému a rizikovému způsobu života před přijetím do VZ. Aktivita jsou organizovány jako analogie k životu rodiny nebo jiné sociální skupiny mimo VZ.

Hodnocení a sebehodnocení

Poskytování zpětné vazby dítěti vede k modifikaci jeho chování. Hodnocení poskytováním pozitivní zpětné vazby vede k posilování žádoucího chování. Hodnocení negativní zpětnou vazbou přináší korektivní zkušenost a vytváří sociální kontrolu. Skupina poskytuje sociální zrcadlo pro sebepojetí a sebehodnocení.

Program TAAN tvoří:

Komunitní setkání, interakční tematická skupiny, interakční hravé skupiny, hodnotící skupiny – večerní reflexe dne, peer skupiny (aktivity správy dětí), zátěžové programy, tvořivé aktivity, režimové aktivity.

Komunitní setkání

Pedagogický záměr: sdílení informací, vytváření a rozvíjení sociálních dovedností – poskytnutí a přijetí zpětné vazby, hodnocení a sebehodnocení, respektování pravidel a rituálů, podpora kooperace mezi dětmi, vytváření a posilování zodpovědnosti (sociálně tréninkový proces u členů dětské spolusprávy), spolupodílení se na organizaci života v zařízení, transparentní řešení obvyklých i mimořádných výchovných situací.

Sekundární přínos: prevence nepříznivého chování prostřednictvím možnosti dětí vyjádřit formálně i neformálně svůj názor ve vytyčených hranicích, korekce či modifikace chování mimo tyto hranice, možný vhled dospělých do reálného i „druhého života“ dětí v zařízení, vytváření vztahu mezi dětmi a dospělými na bázi sounáležitostí s komunitou zařízení i jednotlivými rodinnými skupinami.

Kultivace pedagogické role prostřednictvím autentického vyjádření postojů či názorů bez možnosti zneužití „dospělé převahy a moci“, využití rituálu „sdílení a sblížení v kruhu“.

Kdy: vhodným dnem je prostředek týdne, osvědčený čas před obědem po dopolední poradě odborného týmu. Doba: 60 min. (s ohledem na aktuální počet dětí s ADHD, dětí medikovaných psychofarmaky apod.).

Kde: dostatečně velká místnost, základním uskupením je kruh sedících účastníků. Dospělí jsou rovnoměrně rozmístěni mezi dětmi.

Struktura:

ZAHÁJENÍ vedoucím komunity vč. sdělení programu setkání.

HORKÁ TÉMATA - prostor pro témata, na která je třeba dát důraz.

VÍTÁNÍ A LOUČENÍ – rituální představení nových členů komunity, návštěv, návratců z útěku, zdravotnického zařízení. Loučení s dětmi, které odchází zpět do rodiny, jsou přemísťovány do jiných zařízení apod.

KOMUNITNÍ PÍSEŇ – dle situace a časových možností.

HLÁŠENÍ MLUVČÍCH – zpráva o týdenním programu, chování jednotlivých členů a i skupiny jako celku. Následuje sdělení dospělých o chování a programu skupin, obvykle se v této fázi vyjadřují skupinový vychovatelé a třídní učitelé, doplňují je ostatní. Tato část

komunity má v ideálním případě samoregulační charakter, mluvčím je ponechána značná míra samostatnosti a zodpovědnosti za hodnocení minulého týdne. Je vhodné vážit, zda nenechat některé osobní vstupy dospělých do hlavní části tj. hodnocení VLÁČKY.

VLÁČKY – týdenní sebehodnocení a hodnocení.

V prostoru kruhu jsou na podleze (odvykle čarami nebo např. barevnými spoji v podlahové krytině) vyznačeny určité sektory. Hodnocená skupina se postaví do prostoru za sebe, jako do „vláčku“. Vpředu stojí ti, kteří se hodnotí jako „jedničky“, v prostředním sektoru vláčku jsou „dvojky“, vzadu stojí problematičtí „trojkaři“. Po fázi sebehodnocení dostávají děti informace (zpětní vazby), především od dospělých, ve formě posunu po vláčku a vysvětlení tohoto pohybu, např. „udělej si krok dopředu za své kamarádské chování, dva kroky dozadu za včerejší podvod s domácím úkolem etc“. Další fází je porovnání finální fáze vláčku s týdenním hodnocením event. právo veta vedoucího komunity. Závěrem je v pořadí od nejlepšího k nejhůře hodnocenému ve vláčku vyhlašováno týdenní hodnocení a děti si odcházejí sednout zpět do kruhu. Lze využívat pohyb dítěte v prostoru, (ne)reálné hodnocení, potřebu dítěte být chválen – krokován, potřebu pozitivně i negativně poutat pozornost a řadu dalších akcí a interakcí.

PŘEDÁNÍ KOMUNITNÍCH TALISMANŮ

Obvykle poslouží plyšové hračky nebo vlastní výrobky dětí. Smyslem je oslovit vrstevníka a srozumitelně mu sdělit určitou zprávu – dát zpětnou vazbu. „Dávám Ti talismana Dobráka za Tvoji pomoc při úklidu sportovního hřiště.“ „Dávám Ti Zlouna za to, jak mě pořád provokuješ a nadáváš mi.“ Talismana má dítě v držení do příští hodnotící komunity, kdy ho předá někomu dalšímu.

RUNDA – dotazy, připomínky, sdělení, tzv. „dovětná“. Obvykle po směru hodinových ručiček dostane každý účastník možnost se vyjádřit. Nemá-li potřebu, předá slovo dalšímu účastníku. Mimo své pořadí dostává účastník slovo pouze výjimečně, a to je-li tázan účastníkem, který má právě slovo nebo vedoucím komunity. Pravidlo „pořadí“ vede děti, mimo osvojení dodržování pravidel a pravidelnosti, k sebeovládání a efektivnímu využití své příležitosti.

Metodická doporučení: hlavní aktivita přináší prostor pro hodnocení a sebehodnocení, skupinovou dynamiku, nestrukturované interakce. Spojovací aktivity vč. moderování komunity se ukazuje vhodnější pojmout jako přísně strukturované, s důrazem na dodržování pravidel komunity a využití svého „vstupínku“. Dospělí účastníci se tohoto záměru drží také, hovoří zpravidla ve svém vstupu nebo jsou-li vedoucím vyzváni, jdou tak v učebním procesu dětem vzorem svým ukázněným chováním. Nestrukturované moderování interakcí lze v určitých situacích využít jako záměr (řízený konflikt přinášející materiál pro další práci, brainstorming tj. chrlení nápadů i řešení, mapování situací a postojů). Nestrukturovaná forma vedení hodnotící komunity jako převládající forma není vhodná.

Důležité je preventivně dbát na doporučení pro práci s neklidnými dětmi, např. dva konfliktní chlapce s ADHD umístit tak, aby na sebe příliš neviděli, ale zároveň neseděli příliš blízko u sebe.

Pravidla komunity (vytvořená společně dětmi a pedagogy)

Přicházím včas.

Snažím se zapojit do komunity.

Když chci něco říct, přihlásím se.

Nepřekřikuji druhé, vždy mluvím jen jeden.

Mluvím slušně, nejsem vulgární a agresivní.

Mluvím pouze o tom, kdo je přítomen.

Když nechci říct pravdu, omluvím se a raději mlčím.

Když nemůžu nebo nechci druhému pomoci, nevyjadřuji se k problému, nezesměšňuji ho.

Interaktivní skupiny (tematické, hravé)

Pedagogický záměr: podpora kooperace mezi dětmi, diagnostika sociálních vztahů, vytváření a rozvíjení sociálních dovedností – poskytnutí a přijetí zpětné vazby, sebehodnocení, konstruktivní hodnocení druhých, zdravé sebeprosazení, vytváření pravidel, pravidelností až rituálů.

Sekundární přínos: prevence negativních jevů a nepřizpůsobivého chování prostřednictvím možnosti dětí vyjádřit neformálně svůj názor, vytváření vztahu mezi dětmi a dospělými. Modifikace chování účastníků pomocí časté zpětné vazby.

Možnost nastavit vztahové vzorce dospělý vedoucí x dítě ve výrazně jiné kvalitě. Vhodný prostor pro paradoxní či humorné reakce dospělých, které by v jiných částech denního programu mohly být pro děti znejišťující. Poznání dospělých jako autentických, hravých, pozitivně soutěživých i kooperujících – učení nápodobou.

Kdy: obvyklým dnem je čtvrtek, skupinové setkání probíhá v odpoledním čase, může být začleněno do předmětu „Seminář ze společenskovědních předmětů“. Doba: cca 45 - 60 min. Výběr účastníků konkrétního skupinového setkání je dán dohodou tří vedoucích skupinových aktivit, potřebou odborně ošetřit aktuální i dlouhodobá témata v zařízení, popř. zájmem dětí.

Kde: dostatečně velká místnost, základním uskupením je kruh sedících účastníků.

Struktura:

ZAHÁJENÍ vedoucími skupiny vč. sdělení programu setkání.

ROZEHRÍVACÍ AKTIVITA – uvolnění, pohybová hra, intelektově spíše nenáročná.

MÍSTA SI VYMĚNÍ, MOLEKULY, DIRIGENT

HLAVNÍ AKTIVITA NEBO HRA – volba podle aktuální potřeby nebo situace v zařízení, obvykle aktivity podporující kooperativní sociální dovednosti, v některých případech aktivity soutěživé.

Vhodné je zařazovat hry nebo aktivity zdůrazňující hodnoty jako přátelství, rodina, vzájemná pomoc, aktivity či práce pro druhé, zdraví, zdravý životní styl, odmítání negativních a módních vlivů, návykových látek a zlovyků /kouření, sledování TV, nadměrné užívání PC aj./

SKUPINOVÝ DŮM, HRADNÍ STRÁŽ, ABIGAIL, ...

REFLEXE AKTIVITY členy skupiny, řešení nastalých konfliktů - dotazy, připomínky, sdělení, tzv. „dovětná“. Reflexe dění ve skupině, interakcí a vztahů mezi účastníky. Obvykle po směru hodinových ručiček dostane každý účastník možnost se vyjádřit, nemá-li potřebu, předá slovo dalšímu účastníku. Při vhodné sestavě účastníků je možné pracovat i s nestrukturovaným vyjadřováním názorů, pocitů a reakcí na dění ve skupině.

Metodická doporučení: hlavní aktivita přináší prostor pro tvořivost, skupinovou dynamiku, nestrukturované interakce. Spojovací aktivity vč. moderování skupiny se ukazuje vhodnější pojmut jako strukturované, s důrazem na dodržování dohodnutých pravidel skupinového setkání a využití svého „vstupínku“. Nestrukturované moderování interakcí lze v určitých situacích využít jako záměr (řízený konflikt přinášející materiál pro další práci, brainstorming tj. chrlení nápadů i řešení, mapování situací a postojů). Nestrukturované formy lze využít také jako aktivizační metody při celkově „útlumové“ atmosféře mezi účastníky.

Hodnotící skupiny – večerní reflexe dne

Pedagogický záměr: skupinové setkání probíhá jako organizační setkání rodinné skupiny se svými vychovateli. Obvykle je přítomen aktuálně sloužící vychovatel nebo vychovatelka. Podle potřeby nebo jako pedagogický záměr se jednou za určitý časový úsek mohou účastnit oba skupinové vychovatelé, popř. další přizvané osoby. Skupinový vychovatel není obvykle vycvičen ve vedení komunitních a skupinových aktivit, pracuje pod intervizí vedoucího vychovatele. Využívá ale obdobnou metodiku, pracuje se skupinovou dynamikou, zpětnou vazbou, modifikací chování, hodnocením a sebehodnocením dětí. Hlavním cílem večerního skupinového setkání je shrnutí denního programu, jednotlivých běžných i mimořádných situací mezi dětmi, mezi dětmi a dospělými (učiteli, vychovateli, dalšími zaměstnanci DDŠ), shrnutí denního hodnocení, potřebné nebo opakované vysvětlení hodnocení dětem, jejich vyjádření k hodnocení vlastního i ostatních, zjištění a pojmenování příčin negativního chování, pochvala pozitivního chování.

Sekundární přínos: velmi důležité je vytváření koheze skupiny, prostoru pro kultivovanou výměnu názorů, ventilování případných napětí ve vztazích mezi dětmi, dětmi a skupinovými vychovateli, řešení situací či postupů mezi kolegy na skupině transparentně před

děťmi – tj. praktická ukázka kooperace a týmové spolupráce – učení nápodobou a řešením problémů, učení otevřené komunikace.

Důležitou funkcí setkání je prevence manipulativního chování dětí, které se často snaží argumentovat tím, že hodnocení či zpětné vazby od jiných dospělých bylo nespravedlivé, jiní dospělí nemají takové výchovné nároky apod. Skupinové hodnocení sice složitou, ale účinnou formou, prohlubuje týmovou spolupráci a souhru pedagogů, při diskusích s dětmi vytváří důvěru v hodnocení a rozhodnutí kolegů, případně vede k formulování témat a oblastí k projednání na poradách týmu nebo supervizních setkáních.

Kdy: po splnění večerních hygienických a režimových úkolů členů rodinné skupiny, v cca 20 hod. Další večerní program je podmíněn aktivní účastí na skupinovém večerním setkání.

Kde: v obývacím pokoji skupiny, doporučená forma je v sedě kolem stolu, „tváří v tvář“.

Struktura: zahájení skupinovým vychovatelem, jeho dotazování na jednotlivé situace podle kontaktní knihy denních zpráv a hodnocení tzv. „Situace“. Aktivní vstupy členů skupiny, moderování vstupů popř. konfliktů skupinovým vychovatelem, pozorování skupinové dynamiky. Podle situace a osobního stylu vychovatele je možno skupinové setkání vést jako nestrukturované nebo naopak striktně vyžadovat dodržování předem dané struktury, např. prostoru pro osobní vyjádření dětí, tzv. „vstupíneků“, a vyjadřování se k tématům po kruhu. Strukturovaná forma je více tréninková, vede k sebeovládání, strukturování problémových situací, respektování dalších účastníků.

Metodická doporučení: zvláště v době častých konfliktů je vhodné využívat strukturované vedení skupinového setkání. Vyjádření členů skupiny k jednotlivým tématům se doporučuje moderovat tak, aby každý člen jasně odpověděl, zda má či nemá něco k tématu. Ve velmi konfliktních situacích musí vedoucí skupinového setkání důsledně formulovat zákaz vstupů mimo pořadí, řídit se metodikou vyjednávání a řešení konfliktů či mediací. Destruktivně vystupující jedince je vhodné vyloučit ze skupinového setkání s jasným formulováním následku (viz pravidla pro hodnocení dětí, opatření ve výchově apod.)

Peer program – aktivity spolusprávy dětí

Pedagogický záměr: peer skupina je systematicky vedena k aktivizaci ostatních dětí, je trénována v komunikačních dovednostech. Peer skupina je schopna samostatného rozhodování, přípravy programu pro ostatní děti. Podle potřeby je schopna kriticky vystoupit proti negativně se chovajícím dětem, obvykle je schopna i konstruktivní kritiky vůči pedagogům. Peer skupina se setkává minimálně jednou týdně, svou práci prezentuje na komunitním setkání celého zařízení. Spoluspráva dětí resp. peer skupina je vedena dvojicí lektorů.

Sekundární přínos: není-li aktuálně peer skupina zaměstnána řešením mimořádných situací v zařízení, je její funkce především aktivizační, tj. pozitivně působí na ostatní děti, je jim vzorem v řešení běžných situací a celkovém nastavení prosociálního a kooperativního chování. Fungování peer skupiny v zařízení je určitou „pojistkou demokracie“. Některé náročné situace nedojdou uspokojivého řešení ani na jednání spolusprávy – peer skupiny. Jednání, ač velmi složitá a mnohdy ohrožující „mocenskou“ pozici pedagogů, dávají jasný signál - bereme děti jako partnery v jednání a řešení konfliktů, a to i přes aktuálně problémové situace. V těchto jednáních je vyžadováno dodržování jasného pravidla – jednat bez vulgarity a agresivního napadání druhých.

Kdy: pravidelně jednou týdně např. po čtvrtěčném komunitním setkání nebo ve středu odpoledne jako příprava na komunitu, dále aktuálně dle potřeby.

Kde: v místnosti, která umožňuje setkání cca 8 – 10 účastníkům v kruhu kolem velkého stolu. Některé aktivity peer skupiny probíhají na výjezdových pobytech nebo denních setkáních, využívají prvků zážitkové pedagogiky.

Struktura:

Zahájení vedoucími skupiny vč. vyjednání nebo sdělení plánu setkání.

Horká témata - prostor pro témata, na která je třeba dát důraz.

Plán pro období následujícího měsíce, rozdělení úkolů pro jednotlivé členy peer skupiny.

Metodická doporučení: na rozdíl od jiných komunitních a skupinových aktivit je záměrně dáván prostor samoregulačním mechanismům ve skupině, i za cenu určité nesehranosti týmu a neefektivní komunikace. V ideálním případě moderuje celé setkání některý člen peer skupiny a lektoři skupinových aktivit jsou prostými členy skupiny.

Zátěžový program

Pedagogický záměr: zvyšování frustrační tolerance, psychické i fyzické odolnosti účastníků, podpora kooperace, diagnostika sociálních vztahů, vytváření a rozvíjení sociálních dovedností v zátěžových situacích, zdravé sebeprosazení a řízená soutěživost, vytváření a respektování pravidel.

Sekundární přínos: prevence negativních jevů a modifikace nepřizpůsobivého chování prostřednictvím společného zážitku. Možnost nastavit vztahové vzorce dospělý vedoucí x dítě ve výrazně jiné kvalitě - vhodný prostor pro učení nápodobou při fyzické zátěži, náročných klimatických podmínkách, sebeobsluze při ubytování, vaření apod. Poznání dospělých jako autentických, odolných, pozitivně soutěživých i kooperujících.

Kdy: adaptační pobyty při změnách ve složení výchovných skupin (např. před začátkem školního roku), stabilizační pobyty při nestandardních situacích v zařízení, zvyšování výkonnosti dobře fungujících skupin či dvojic, práce s peer skupinou, práce s konfliktními dvojicemi či menšími skupinami.

Kde: podle časových a finančních možností v přírodě, ideálně v horském prostředí, mimo dosah „civilizace“. Na víkendových a prázdninových akcích mimo město, v odpoledních částech týdenního programu v příměstských lokalitách.

Struktura: je dána typem sportovní nebo outdoorové aktivity (např. zdolání trasy v lanovém centru, splnění časově ohraničeného náročného úkolu v přírodě). Může se jednat o výlet na běžkách či kolech časově limitovaný návratem do základny, překonání vzdálenosti od dopravního prostředku k cíli turistického pochodu (tábořišti, horské chatě), přespání ve volné přírodě, aj. Zátěžová situace je předem připravena, zásadně k ní nesmí docházet špatně

zorganizovanou aktivitou. Musí být zvažováno náhradní řešení resp. přerušení akce a bezpečný návrat (náhradní postup je znám pouze vedoucím, účastníkům je sdělen až v případě skutečné krizové situace).

Metodická doporučení:

Zátěžové akce jsou zásadně konány dvojicí lektorů, obvykle ve struktuře – lektor zvyšující zátěž + lektor ventilující negativní prožívání účastníků. Oba vedoucí poskytují pozitivní zpětnou vazbu, cíleně nereagují na vzdorovité a vulgární jednání, zaměřují se na posilování přizpůsobivého, aktivního a kooperativního chování. V průběhu práce se skupinou se uplatňují i některé další zkušenosti a poznatky.

Pomocí zátěžové akce se vytváří koheze skupiny a její nastavení k ochotě spolupracovat s pedagogy v běžných situacích. Zážitky z těchto akcí jsou pak díky určitému „dominovému“ efektu přenášeny na ostatní děti, které se až na zvláště negativisticky laděné jedince přidávají k postoji – to chci také zažít. Na běžných akcích skupin pak dochází k aplikaci podobných postupů jako na zátěžových akcích a víkendech. Vytvářením obrazových prezentací a fotodokumentace se účastníkům dokládá jejich zapojení do akce a zážitek společné kooperativní aktivity.

Tvořivé aktivity

Pedagogický záměr: abreakce a relaxace, rozvoj tvořivosti a spontaneity dětí, sebereflexe a reflexe práce jiných, podpora kooperace mezi dětmi, diagnostika sociálních vztahů, vytváření a rozvíjení dalších sociálních dovedností.

Sekundární přínos: prevence negativních jevů a modifikace nepřizpůsobivého chování prostřednictvím možnosti dětí vyjádřit neformálně svůj názor, vytváření vztahu mezi dětmi a dospělými. Modifikace chování účastníků pomocí časté zpětné vazby. Možnost nastavit vztahové vzorce dospělý vedoucí x dítě ve výrazně jiné kvalitě - vhodný prostor pro neformální reakce vedoucích, které by v jiných částech denního programu mohly nastat jen stěží. Poznání dospělých jako autentických, tvořivých, hravých i kooperujících – učení nápodobou.

Kdy: ve vyučovacích hodinách výtvarné výchovy, při pracovních činnostech a pracovní výchově. Nejčastěji však aktivity přesahující rámec výuky výše uvedených předmětů probíhající v odpoledních hodinách pod vedením pedagoga s výcvikem v arteterapeutické oblasti nebo s tréninkem v určité specifické technice např. keramice.

Kde: podle aktuální situace v dílnách: keramické, malířské a sochařské, ve fotokomoře. Využít lze i skupinové obývací pokoje nebo třídy školy.

Struktura:

Motivační úvod – vysvětlení techniky, poučení dětí o pravidlech a bezpečnosti, v případě některých dětí s ADHD stanovení zasedacího pořádku.

Podle zvolené metody či techniky buď práce podle zvoleného postupu nebo volná tvorba. Volba techniky závisí na možnostech dětí, aktuální situaci ve skupině a zkušenostech vedoucích aktivit. Rozbory kreseb, reagování na práce jiných, doptávání se na významy a symboly v práci druhého - postavení se za výtvar, který se líbí nebo něčím oslovuje, fantazie a interpretace, slučování obrázků do nových významů, výměny obrázků a další možné techniky.

Osvědčené techniky:

Kreslení skupinového domu na velkoformátový papír, v domě má každý člen skupiny svoje místo.

Skupina na opuštěném ostrově.

Začarovaná skupina – jako zvířata, pohádkové nebo filmové postavy.

Koláž z novinových článků a časopisových fotek a titulků.

Keramický výrobek jako dárek pro člena rodiny.

Plakát vytvořený z fotografií a nápisů po skupinové akci (např. po prožitku zátěžové akce).

Mapa mého mozku.

Kreslení podle hudby – téma: řeka života, odkud kam teče, kde jsou peřeje, kde tišiny, kde skály apod., následné slovní komentování kresby.

Můj erb.

Práce s přírodninami – vyjít na zahradu, nasbírat přírodniny a pak postavit vlastní sochu, poté skupinovou sochu.

Metodická doporučení:

Tvořivé aktivity je vhodné organizovat jako výběrové skupiny, tj. pro motivované účastníky. Nemotivovaný popř. negativisticky se chovající účastník snižuje kvalitu setkání, je brzdou skupinového procesu. Zmíněné doporučení může být ale pojednáno i jako paradoxní výzva k zapojení nemotivovaného účastníka do procesu tvorby. V expresivních terapiích není důležitá výtvarná zručnost, ale spontaneita, radost z tvorby, interpretování obsahů, v případě dětí s ADHD nácvik kooperace a nekonfliktnosti. Výtvarná zručnost může být u některých aktivit dokonce brzdou tvořivého procesu, dítě se snaží až úzkostlivě pečlivě vykreslit nebo vymodelovat detaily. V těchto případech je důležité zaměřit se na splnění úkolu v časovém limitu. Děti s ADHD mají problém s dokončením činnosti, proto může být v některých aktivitách prioritou právě toto dokončování.

Režimové aktivity

Pedagogický záměr: osvojení pracovních návyků, vytváření individuální i skupinové zodpovědnosti, podpora kooperace, vytváření a respektování pravidel a dohod, respektování dospělé autority, respektování dělby práce mezi členy skupiny a vrstevnických vztahů, pomoc druhému při vzájemném zastupování, zvyšování frustrační tolerance.

Sekundární přínos: osvojení modelu rodiny prostřednictvím fungování výchovné skupiny, příprava na život mimo výchovné zřízení.

Možnost nastavit vztahové rámce dospělý pedagog x dítě v jiné kvalitě - vhodný prostor pro učení nápodobou při pracovní aktivitě s vedoucím skupiny. Poznání dospělých jako autentických, aktivních, prakticky zaměřených i kooperujících.

Kdy a kde: v pravidelných denních časech k tomu určených nebo při mimořádných úkolech. Pravidelné časy respektují biorytmy a potřeby společného soužití rodinné skupiny (tj. čas vstávání, odchody do školy, odchody na individuální vycházky, příprava na večerní život skupiny).

Ve víkendových časech při nákupech, vaření a stravování. V určených časech týdenního programu při pracovních činnostech na zahradě, v dílně.

Struktura: struktura je dána typem režimové činnosti. Důležitou zásadou je rovnoměrné a spravedlivé rozdělení úkolů a střídání úkolů po určitém časovém období (např. po týdnu). Pracovní úkoly musí být srozumitelně zadány, vč. poučení o bezpečnosti. Při přípravě aktivity vedoucím je kladen důraz na přiměřené vysvětlení pedagogického záměru – např. trénink kooperativního chování, dělba práce, hospodaření s penězi apod.

Metodická doporučení: pedagogický proces učení a osvojování sociálních dovedností je vždy nadřazen vykonání konkrétního pracovního úkolu. K jednotlivým úkolům je třeba přistupovat jako k výukovému či výcvikovému procesu. Primární záměr není „uklidit“, ale osvojit si a fixovat sociální dovednosti a skupinovou zodpovědnost. Důležitá je týmová souhra vedoucích skupin jako prevence manipulativního chování dětí. V určitých situacích se velmi osvědčuje využívat metodu přirozených následků (např. neuklidil jsi, nebudeš koukat na televizi, ...)

Příloha II - Organizační zajištění skupinových a komunitních činností (viz vnitřní řád zařízení)

1. Na jednotlivých skupinách je jmenován mluvčí skupiny a jeho asistent. Toto jmenování probíhá na komunitním setkání nebo na skupinovém sezení a trvá obvykle po dobu tří měsíců. Z pedagogicko-psychologického hlediska se obsazování těchto funkcí /rolí/ řídí následujícími pravidly:

- mluvčí skupiny je organizačně schopný, mezi ostatními dětmi má autoritu, kterou pozitivně uplatňuje při organizování skupinových zájmů, při řešení vztahových záležitostí na skupině, při spolupráci se skupinovými vychovateli, do funkce asistenta mluvčího skupiny jsou obsazovány takové děti, u nichž je prožití této role žádoucí z psychologického hlediska.

2. Jmenování mluvčího a jeho asistenta se řídí návrhy skupinových vychovatelů, tyto návrhy jsou projednávány na poradě pedagogických pracovníků.

3. Mluvčí a jejich asistenti tvoří správu dětí. Správa průběžně shromažďuje připomínky, přání, žádosti či stížnosti dětí, předkládá je řediteli nebo vedoucímu vychovateli, popř. je přednáší na komunitních setkáních k projednání. Správa se především vyjadřuje k takovým záležitostem, kde je obtížné respektovat individuální návrhy /např. materiální zabezpečení, skladba jídelního lístku, záležitosti vnitřního řádu/.

4. Správa dětí se schází zpravidla jednou týdně s vedoucím vychovatelem a etopedem a řeší aktuální i dlouhodobé záležitosti. Správa připravuje kulturní či sportovní akce pro ostatní děti.

5. Každý večer, v čase vymezeném denním programem, probíhají skupinová sezení. Na těchto sezeních je členy skupiny spolu s vychovateli reflektován průběh uplynulého dne, jsou rozebírána jednotlivá hodnocení a opatření ve výchově v průběhu dne. Hlavní skupinové hodnocení se koná ve středu večer.

6. Komunitní setkání dětí a pedagogických pracovníků, která se obvykle konají ve čtvrtek tj. v den porady pedagogických pracovníků, slouží k celkovému zhodnocení uplynulého týdenního období a k vyhlášení úkolů na období následující. Pevnými body programu jsou:

vítání a loučení s členy komunity, hlášení mluvčích a jejich asistentů, vyjádření pedagogů k hlášení, hodnocení chování /prožitková forma - "vláčky", výsledky týdenního hodnocení/, hry a rituály /např. předávání talismanů/, kruh - prostor pro vyjádření dětí, dotazy a organizační vstupy.

Příloha III - Záznamový arch chování člena sociální skupiny

Den:

Místo:

Aktivita: běžná skupinová/komunitní zátěžová

Popis aktivity:

Pozorovatel:

Řešení problémových situací

Rozpozná problémovou situaci

Jedná klidně, neimpulzivně

Samostatně řeší problémovou situaci

NEG	OK	POZ
-----	----	-----

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Spolupráce ve skupině

Spolupracuje ve skupině

Neprovokuje, nevyvolává konflikty

Je schopen pomáhat druhým

NEG	OK	POZ
-----	----	-----

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Modifikace chování

Přijímá zpětnou vazbu /vč. výchovných opatření/

Hodnotí své chování

Hodnotí chování vrstevníků

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Respektování druhých

Respektuje autoritu dospělých

Respektuje své vrstevníky

Jedná přímo, bez manipulace

NEG	OK	POZ
-----	----	-----

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Respektování stanovených pravidel

Respektuje stanovená pravidla /vč. komunikačních pravidel/

Respektuje stanovené normy /vč.vnitřního řádu/

Je schopen zorganizovat své denní úkoly

NEG	OK	POZ
-----	----	-----

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pracovní a studijní návyky

Dokončuje činnosti

Plní studijní nebo pracovní povinnosti

Aktivně vyhledává úkoly

NEG	OK	POZ
-----	----	-----

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Poznámky:

Příloha IV - Rozhovor podle návodu – případová studie soc. skupiny

- 1. Prožívání běžné reality DDS** (maskovací technika)
- 2. Prožívání programu ALTERNATIVY** (skupiny, komunity, spoluspráva, tvořivé + zátěžové + režimové aktivity)
- 3. Hodnocení sebe a rodinné situace**
- 4. Směřování k cíli – návratu do rodiny**

Sledované oblasti sociálních dovedností

Sociální dovednosti – mezilidské vztahy (respekt k druhým, schopnost diskuse, chování přiměřené situaci, přijetí a poskytnutí pomoci)

Sociální dovednosti – vrstevnické vztahy (navazování vztahů, rozpoznání a řešení problémových situací, spolupráce ve skupině, vrstevnické sociální učení – nápodoba, korekce)

Osobní sociální dovednosti (porozumění svým pocitům a postojům, překonávání překážek, dokončování činností a úkolů, osobní zodpovědnost, efektivita učení)

Asertivní dovednosti (zdravé sebeprosazení, prosazení svých oprávněných zájmů, sebeovládání, tolerance k druhým)

Komunikační dovednosti (naslouchání druhým, empatie, respektování pocitů a postojů druhých, přijímání a poskytování zpětné vazby)

Příloha V - Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte a seznámení dítěte s účastí v pedagogickém výzkumu

Vážená paní/pane.....

obracím se na Vás jako na zákonného zástupce vašeho syna
nar..... s žádostí o souhlas s jeho zapojením **do pedagogického výzkumu.**

Všechny získané údaje budou důvěrné a anonymní, nikde nebudou uvedena příjmení ani jména chlapců, ani nikoho z rodinných příslušníků. V textové části výzkumu a výzkumné zprávě bude dítě vystupovat pod kódem např. Lukáš bude L1, Tomáš bude T2.

V jarních měsících roku 2010 provedu ve VZ výzkumné šetření, týkající se využívání skupinových a komunitních forem práce ve výchovném zařízení. Budu sledovat hodnocení skupiny chlapců a jejich zapojení do aktivit. K výzkumnému šetření využiji tzv. případovou studii sociální skupiny, pozorování členů skupiny při různých činnostech a aktivitách /vč. zaznamenávání chování chlapců do záznamového archu/ a řízené rozhovory s nimi.

Výsledky výzkumu poslouží k hodnocení úspěšnosti výchovných metod a budou použity v rigorózní práci při mém působení na Pedagogické fakultě UK.

Protože nelze předvídat události, které mohou nastat v průběhu výzkumu, informuji Vás o možnosti kdykoliv v průběhu výzkumného šetření od souhlasu odstoupit, stejnou možnost má i Váš syn. V případě odstoupení od výzkumu nebude veden rozhovor a pozorování, v práci bude uveden pouze anonymní popis chování celé skupiny chlapců v měsících leden až červen 2010.

Podpis rodiče potvrzující souhlas se zapojením dítěte do pedagogického výzkumu:

Informování dítěte o účasti v pedagogickém výzkumu:

Datum:

Podpis výzkumníka: